

Ipar Euskal Herriko bertso-eskoletako gazteen hizkuntza ibilbideak

Gazte identitateak, hizkuntza mudantzak eta legitimazio prozesuak

Egilea: **Miren Artetxe Sarasola**

Zuzendariak: Jone Miren Hernández García eta Josu Amezaga Albizu

Doktore Tesia

2019

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

Ikerketa hau Mintzola Fundazioaren eta Mikel Laboa Katedraren doktorego-
aurreko beka bidezko finantzazio bidez egin da (2014/01/10-2015/10/12 eta
2016/07/06-2017/01/31 tartetan).

“Hamabi urte bete nitunian bukatu zian nere eskolak.
Nik zuek haina estudiatu izan banu, gutxinez obispo.”

Antonio Sarasola Imaz

Marijoseri.
Meltxorri.
Gorkari.
Australiaraino.

Esker onak

Bakartia da tesia idaztearen prozesua. Norberak du buruan egin nahi lukeena eta norberari dagokio egin ezin duen eta egin dezakeen hori neurtzea. Amaigabeak dira ordenagailu aurreko orduak astez eta asteburuz, goizez, arratsaldez eta gauez. Bereziki idazketa prozesuan. Ezin jakin noiz harrapatuko gaituen inspirazioak, baina, harrapa gaitzala lanean. *Pianoa jotzera noa*. Berriro.

Norberarena da lanean aurrerapenak egin izanaren poza, eta arrastaka ibiltzearen frustrazioa. Eta lanean ez aritzearen kontzientzia karga. Deskonektatzeko beldurra, ideiak belarri-zuloetatik ihesi joango zaizkigun beldurrez. Papera eta arkatza ondoan ditugula lo egiteko beharra. Bada ezpada. Ez da erraza norberak ikerketa bizi duen intentsitatea beste inori sentiaraztea. *Zer moduz tesia, kontatu*. Eta aurrez jakite hori, ezinezkoa dela. Buruan dugun hori geure-geurea dela, eta funtsean, idatziz ahal bezain ongi ematea dela egin dezakegun bakarra. Berriz pianora. Takalatakala.

Ezin izango nukeen prozesu hau bakarrik egin, alta. Ingurukoen babesik gabe. Animorik gabe. Plazer-unerik gabe. Luxua izan da bide honetan zuen lagun, alaba, arreba eta pisu-kide izateak eman didan indarra, nire ilusio propioa elikatzeko. Egin daitekeela dezakedala sinesteko.

Eskerrak eman nahi dizkiet, pisu-kideei. Gure sukaldean *batunda* emandako momentuengatik. *Ez gaitxezen modernueijak ixan, kontran jatorku ta*. Baina,aldi berean, *gora inprobisaziñua eta holguria*. Bizi filosofia kontraesankorretatik ateratzen dira babarrunik gozoenak.

Egiako *refuei*, igandetako zein asteartetako zuritoak eta mundu ikuskerak konpartitzeagatik. Porrontxotako xolomo artean ere ikasten da ikerketaz.

Pellori, autoko leihotik jasotako haizea whatsapp bidez bidaltzeagatik.

Eskerrik asko etxekoei. Bihotzez. Zareten bezalakoak izateagatik eta naizen bezalaxe maitatzeagatik. Baldintzarik gabe. Beti eta ondo. Eta gero eta hobeto. Hemendik aurrerakoak ahoz esango dizkizuet, igandez eta marianittoa eskuan. Baina, Marijo, Meltxor eta Gorka: ederra zarete ekipoa bizitzarako.

Eskerrik asko odolezko bezain hautuzko familia zabalagoari ere. Ana, Lurdes, Antonio eta Julen. Ni ohartu gabe ere zaintzen nauzuelako. Erotuta zaudetelako. Denok. Maitagarriki.

Amona Pilarri. Nire askatasuna bere beharren gainera jarri ordez, nire askatasuna bere nahi gisa bizitzeagatik. Zenbat daukadan ikasteko, *corazón de melón*.

Aitzoli, bide honetan abiatzeko bultzadagatik, Txingudiko ibilaldiengatik eta baldintza gabeko babesagatik. (Bide batez, “*mujeres o palomas?*” galdera erantzun zioat nire buruari.)

Bertso-munduko lagunei, oholtza gaina zein azpia bizigarri ezezik gozagarri egiteagatik. Bertso-udalekuetako begirale-kideei, zein gazteei. Pertsona(ia) zoragarriak zarete [irakurri hau *zikalkian*, mesedez].

Enekeri. Atharratzeko ibai-ertzean bigarren kapituluko korapilo bat askatzen laguntzeagatik, beste hainbat tripetako korapilo bezalaxe. Maitasun eder horrengatik eta honengatik. Joun. Aupa Leon!

Jone eta Josuri, Josuri eta Joneri, eskerrik asko, bide hau posible egiteagatik ezezik, bidea zuzenago egiteagatik bidean galtzea galarazi gabe.

Mila esker Mintzola Fundazioko langileei, ikerketa honetarako bultzada izan zen beka sortzen egindako ahaleginagatik. NOR ikerketa taldeari, ikerketaren munduan lur hartzeko bezainbat hegaldatzeko aukera emateagatik. Euskal Herriko Bertsozale Elkarteko, Xenpelar Dokumentazio Zentroko eta Bertsularien Lagunak elkarteko langileei, emandako laguntzagatik -izan informazioa, babesa, animoak, edo bileretara ez joateko baimena-.

Odej, Aimar, eta Bernat Etxepareko bertso-eskolako gazteei, zuen mundutxoan leku bat egiteagatik.

Eta, batez ere, mila esker tesi honetarako elkarrizketatu ahal izan ditudan guztiei, emandako konfiantzagatik. Norbere bizipenak halako eskuzabaltasunez konpartitzea ez dago ordaintzerik. Zorretan nago zuekin.

Mila esker bide bakarti hau bide eder bihurtzen lagundu didazuen guztioi.

Buruz eta bihotzez.

Egian, 2019ko urriaren 7an.

Summary

The subject of my research in this PhD thesis has been the linguistic itineraries of young people who study at *bertso* — basque oral improvisation— workshops in the Northern Basque Country (NBC). There is a tendency today among young people who participate in those workshops to speak Basque, both at said workshops and among friends, as well as, generally, in the spaces they find and those they seek and choose in their lives. Hence, I have wanted to look at a community of practice that gathers together a group of Basque-speaking young people and which is structured around the activity of *bertsolaritza*. In doing so, I have inverted the question that is usually posed about the use of Basque among young speakers (“Why don’t young people speak Basque?”), asking instead — why *do* young people speak Basque?

My aim therefore being to examine these young people’s construction of their identity, I have to this end analyzed their discourses and practices, mainly via in-depth semistructured interviews and participant observation.

In terms of establishing the context of the research, this thesis is divided into two parts. Firstly, it offers an X-ray, as it were, of the state of affairs in the NBC from a sociolinguistic standpoint, focusing particularly on language use among young people. Secondly, it provides a summary of the *bertso* movement’s development, paying special attention to the spaces where young people can socialize both *to* and *through* *bertso* practices.

Afterwards I analyze the linguistic itineraries of young people, focusing on whether *mudes* take place or instead language habits are held onto during periods of change in their lives. Using the changes throughout their school itineraries as a basis, I have carried out an in-depth study of the meaning young people attach to using one language or the other at different times of their lives, focusing on how the maintaining or changing of these habits are related to their feelings, beliefs, values and ideas. The main conclusion to be highlighted from this section is the fact that changes in language behavior —in both directions—, among other things, are strategies they use to construct their youth identities.

In the following section, I immerse myself in the bertso workshops' community of practice, studying the discourses and practices created and developed by young people around bertso. In fact, at bertso workshops, as well as training in the composition of bertso, they also create an environment of trust, they tackle embarrassment, take the floor in front of their peers, give their opinion, debate, think together and, often, work together on activism fronts, such as the support of Basque, issues concerning young people, and others. And it is precisely young people themselves who understand all these elements as pieces in the construction of their youth identity. In the same way as the group's and each individual's identities are constructed in mutual influence, and while language practices are indistinguishable from other kinds, linguistic identity is built in conjunction with other identities. Hence, for these young people, the community of practice at bertso workshop is a place in which to develop their youth identities in Basque and their Basque-speaker identities within youth culture.

In the next section, I have been especially interested in looking at the paths of the new speakers in bertso workshops. In fact, for the speakers to feel or not legitimacy in using a certain language is an important variable, as the speakers' legitimacy is negotiated within a specific space and time, I have wanted to look in depth at the legitimation processes of two new speakers in the bertso sphere, for which I have studied their experiences throughout their language-speaking and bertso itineraries, on the one hand, and the discourse existing in the bertso sphere around new speakers on the other hand. Thus, I have concluded that socializing in the world of bertso can encourage the legitimation of new speakers, but it can also hinder it: indeed, the canonical bertsolari is, first and foremost, a legitimate speaker; that is, according to today's dominating ideologies, an *old speaker*.

This work features a final chapter in which I outline some conclusions about the fieldwork carried out but also about the epistemological, methodological and theoretical approaches of the research. Ultimately, I have wanted to record new possible research avenues for the future.

Aurkibidea

0	ATARIKOA	17
1	IKERKETAREN IKUSPEGI EPISTEMOLOGIKO METODOLOGIKOA	23
1.1	IKUSPEGI EPISTEMOLOGIKOA.....	23
1.1.1	<i>Diziplinartekotasuna</i>	23
1.1.2	<i>Nire mundua etnografiatzen</i>	24
1.1.3	<i>Erreflexibitatea eta ezagutza kokatua</i>	26
1.2	DISEINU METODOLOGIKOA	28
1.2.1	<i>Behaketa lanak</i>	28
1.2.2	<i>Elkarrizketak bertso-eskolako gazteei</i>	30
1.2.3	<i>Autoetnografia ariketa</i>	33
1.2.4	<i>Kontrol-elkarrizketak</i>	34
1.2.5	<i>Arituei elkarrizketak</i>	35
1.2.6	<i>Elkarrizketa informalak</i>	35
1.2.7	<i>Bigarren mailako iturriak</i>	36
2	EGOERA SOZIOINGUISTIKOA IEHN. GAZTEAK ATAKA GAITZEAN	37
2.1	DEMOGRAFIA. <i>BARNEKALDE VS. KOSTALDE</i>	37
2.2	HIZKUNTZA GAITASUNA. <i>GORA, GORA-BEHEREKIN</i>	39
2.3	EUSKARAREN ETA EUSKARAZKO HEZKUNTZA.....	43
2.3.1	<i>Euskararen eta euskarazko irakaskuntza. Zenbait datu</i>	44
2.3.2	<i>Ereduen eraginkortasunaz hausnarketa bat, labur</i>	45
2.4	EZAGUTZA ERLATIBOA.....	47
2.5	HIZKUNTZA ERABILERA OROKORRA.....	48
2.6	GAZTEEN ERABILERA DATUAK	51
2.7	ONDORIOAK	56
3	BERTSOLARITZAREN EGOERA IEHN. GAZTEAK ZURRUNBILOAREN BEGIAN	59
3.1	BERTSOLARITZA, EUSKARAZKO AHOZKO INPROBISAZIOA	59
3.2	GAUR EGUNGO BERTSOZALETASUNA. <i>ERRADIOGRAFIA BAT</i>	60
3.3	BERTSO-MUGIMENDUAREN ERAKUNDETZEA ETA TRANSMISIO ESTRATEGIA	62
3.4	BERTSO-ESKOLAK. BERTSOLARITZA SOZIALIZATZEKO MODU BERRIAK BERTSOLARITZA BERRIAK SORTZEKO.....	64
3.5	BERTSOLARITZAREN BIZIBERRITZEA IEHN. GAZTEAK ETA BERTSOLARITZA ELKARGUNEAN.....	65

3.6	GAUR EGUNGO GAZTEAK BERTSOLARITZAN SOZIALIZATZEKO BIDEAK ETA BIDEXKAK.	68
3.7	TRANSMISIOA KEZKA. BERRIZ ERE.	73
3.8	ONDORIOAK	76
4	BERTSO-ESKOLETAKO KIDEEEN HIZKUNTZA IBILBIDEAK	83
4.1	SARRERA	83
4.2	AURREKARIAK ETA MARKO TEORIKO-ANALITIKOA	84
4.2.1	<i>Ezagutzatik erabilerarako tartea. Angelu itsu bat.</i>	84
4.2.2	<i>Gazteak eta hizkuntza</i>	90
4.2.3	<i>Hizkuntza ibilbideak, hizkuntza mudantzak.</i>	94
4.3	DATUEN AURKEZPENA ETA ANALISIA	100
4.3.1	<i>Hiztun adina abiapuntu</i>	102
4.3.2	<i>Ezberdintasunaren kontzientzia.</i>	108
4.3.3	<i>Kolegjora jauzi eta erdarara heldu</i>	110
4.3.4	<i>Gazte ala euskaldun? Erdarara lerratzea eta identitate gatazka.</i>	120
4.3.5	<i>Lizeora jauzia eta euskaldun eta gazte identitatearen eraikuntza</i>	124
4.3.6	<i>Bertso-eskola zubi.</i>	130
4.4	ONDORIOAK	141
5	GAZTEEN BERTSO-ESKOLA JARDUERA KOMUNITATE	151
5.1	SARRERA	151
5.2	AURREKARIAK ETA MARKO TEORIKO-ANALITIKOA	152
5.2.1	<i>Hiztun komunitatea</i>	152
5.2.2	<i>Jarduera komunitatea.</i>	154
5.2.3	<i>Gazte kultura</i>	156
5.3	DATUEN AURKEZPENA ETA ANALISIA	158
5.3.1	<i>Bertso-eskolaren esporak</i>	158
5.3.2	<i>Bertsolaritza gazte kultura (ere bai)?</i>	162
5.3.3	<i>Bernat Etxepareko bertso-eskola. Euskaraz, bertsoz eta prosaz.</i>	172
5.3.4	<i>Konfiantza, bertso-eskola existitzeko baldintza.</i>	183
5.3.5	<i>Hitza hartzen, lotsa galtzen</i>	193
5.3.6	<i>Zer pentsatzen dut nik?.</i>	196
5.3.7	<i>Ekintzailtza. Bidezakegu, badezaket.</i>	204
5.4	ONDORIOAK	210
6	HIZTUN BERRIAK BERTSO-MUNDUAN. AITORTU A(HA)LA AUZITAN JARRI?	221
6.1	SARRERA	221
6.2	AURREKARIAK ETA MARKO TEORIKO-ANALITIKOA	223
6.2.1	<i>Euskara eta hiztun berriak. Estrategikotasun handia, ikerketa gutxi.</i>	223

6.2.2	<i>Hiztun berri gazteen hizkuntza portaerak. Legitimitatea gako.</i>	226
6.2.3	<i>Legitimitatea jokoan: Hizkuntza Ideologia joko-arau</i>	229
6.2.4	<i>Authenticity vs. Anonymity</i>	230
6.2.5	<i>Hiru prozesu semiotiko: iconization, recursivity, eta erasure</i>	234
6.3	DISEINU METODOLOGIKOA	236
6.3.1	<i>Elkarrizketak</i>	236
6.3.2	<i>Dokumentazioa</i>	238
6.4	DATUEN AURKEZPENA ETA ANALISIA	239
6.4.1	<i>Kriki-krakak hizkuntza ibilbide naturaletan</i>	239
6.4.2	<i>Bertsolaritzari loturiko legitimitate-lorbideak</i>	245
6.4.3	<i>Bertso-munduko diskurtsoak hiztun berriez</i>	252
6.4.4	<i>Hiztun berriak bertsolari?</i>	261
6.5	ONDORIOAK	273
7	CONCLUSIONS	277
7.1	EPISTEMOLOGICAL, METHODOLOGICAL AND THEORETICAL APPROACHES	277
7.2	CONCLUSIONS OF THE FIELD RESEARCH	279
7.2.1.	<i>Language itineraries</i>	279
7.2.1	<i>The community of practice</i>	281
7.2.2	<i>New speakers</i>	284
7.3	LOOSE ENDS FOR THE FUTURE	287
8	BIBLIOGRAFIA	291
9	ERANSKINAK	313
I	ERANSKINA: ELKARRIZKETEI BURUZKO INFORMAZIO GEHIGARRIA	313
II	ERANSKINA: BEHAKETEI BURUZKO INFORMAZIO GEHIGARRIA	316
III	ERANSKINA: DOKUMENTAZIO CORPUSEI BURUZKO INFORMAZIO GEHIGARRIA	318
IV	ERANSKINA: ELKARRIZKETEN FITXA ETA GIDOIAK	321
9.1.1	<i>Elkarrizketa fitxa</i>	321
9.1.2	<i>Elkarrizketen gidoia. Bertso-eskolako gazteen hizkuntza eta bertso ibilbideak.</i>	322
9.1.3	<i>Elkarrizketen gidoia. Kontrol elkarrizketak.</i>	325
9.1.4	<i>Elkarrizketen gidoia. Hiztun berriak.</i>	327

Nire burua gogoratzen dut Hendaian, Txingudiko badiatik hondartzara bidean, hizketan, besoak dantzan, aurpegia dena keinu. “Hor bada zerbait!” esaten nion aldamenean nire pausoen erritmoari segika zetorrenari, nire enfasiaren arabera, orain bizkorrago, orain motelago, orain trostan, berriz ere, orain gelditu. “Hor bada zerbait”.

Bartzelonan hiru urtez bizitzetik itzuli eta beste hiru urte pasatu nituen Hego Euskal Herrian, Hendaia itzuli aurretik. Euskal filologia ikasi ondoren, Bartzelonako Unibertsitatean zientzia kognitiboa eta hizkuntzari buruzko master bat egin nuen. Tarte horretan Bartzelonako Euskal Etxean euskara irakasle aritu nintzen, eta bertso-eskola ere sortu genuen bertan. Gazte eta lorios nintzen orduan, eta master bukaerako lana bertsolaritzari buruz egiteko asmoa banuen ere hasiera batean, ez nuen modu errazik aurkitu, ez nion denbora aski eskaini, edo ikusten nituen bideek ez ninduten asebetetzen, eta fonologia gustatu zitzaidanez, bide hori hartu nuen. Eta master amaierako lanaren harira, Euskal Herrira itzultzeko halamoduzko gogo aitzakiatzat harturik, eta, dena esan behar bada, maiteminduta, doktoretza kontratu batekin itzuli nintzen Euskal Herrira. Azkar ohartu nintzen, ordea, hizkuntzalaritza zirrargarria zela, bai, baina, nik ez nituela lau urte pasa nahi hizkuntza eguneroko bizitzatik aparteko zerbait bezala aztertzen. Burmuinean ezezik, jendearen ahotan interesatzen zitzaidan hizkuntza, fonetikaz eta fonologiaren haratago - adieraz dezadan hemen fonetista, fonologo, hizkuntzalari kognitibo generatibista eta konstruktibista guztiekiko nire errespetua. Eta bertan behera gelditu zen nire tesi proiektua.

Alde batera utzi nuen ikerketa, eta lan ezberdinetan aritu nintzen. Ahotsak.eus-en jende helduari elkarrizketak egiten aritu nintzen, ahozko ondarearen bilketa lanetan, garai bateko kontuak adituz. Garabiden, ondoren, Abya Yalako hizkuntza gutxituetako elkarteekin proiektuak kudeatzen aritu nintzen, eta aukera izan nuen batez ere Ekuadorreko kitxua, Guatemalako kaktxikel zein Kolonbiako Nasa kideen errealitatera hurbilpen txiki bat egiteko. Lehen lan hartan denboran bidaiatu nuen, eta espazioan, bigarrean. Eta geldialdi bat egiteko beharra sentitu nuen.

Diru pixka bat aurreztuta neukanez, lana utzi eta Hiznet Hizkuntza Plangintza Graduondokoan eman nuen izena, hizkuntzaren soziologiara eta antropologiara hurbiltzeko asmoz. Orduan ez nekien bide horrek bertsolaritzari buruzkoa ikerketa batera eramango ninduela.

Bertso-munduarekin kontaktua galduzea nuen, Bartzelonatik itzuli nintzenean, baina, ez bertso-munduko lagunekin kontaktua. Eta haien bidez, bertso-udalekuetan begirale izatera animatu nintzen, Bartzelonara joan aurretik egiten nuen bezala. Orduan, ordea, haurren txandetan ibiltzen nintzen. Baina, bueltan, 15-18 urte bitarteko gazte talde batekin pasako nituen lau udaz 10-15 egun -Bidarra 2013, Baigorri 2014, Maule 2015, Bidarra 2016-. Udaleku haietan ezagutu nituen, beraz, EHko bertso-ekoletan zebiltzan gazteetako batzuk, tartean, Ipar Euskal Herrikoak ere bai. Gogoan dut haien indarrak inpresio handia eragiten zidala, urtez urte. Bizitza zetorren bezala hartu ordez, bizitzari nola heldu haiek erabakitze gogo hark. “Heldu honi, Miren” pentsatzen nuen nik. Haien begiradak balio zidan niretzat arrunt bilakatu zena zalantzan jartzeko, berriz. Hamazazpi-hemezortzi urte zituenean nire burua oroitarazten zidaten gauza askotan. Eta aldi berean, gogoratzen naiz harritu nindutela haien arteko dinamikek. Elkarki hartzeko moduak, burua bata bestearen sabel gainean lo kuluxka egiteko erraztasun hark, esaterako. Niri haiei baino gehiago kostatzen zitzaidan. Eta kostatzen zait, oraindik.

Hendaiara bizitzera itzuli nintzen udan bertan erabaki nuen zetorren ikasturtean bertso-eskoletan irakasle aritzea. Alde batetik, zorretan sentitzen nintzelako Ipar Euskal Herriko bertso-mugimenduarekin. Bestetik, lana utzi nuelako, eta xoxak ez zitzaizkidalako gaizki etorriko. 8, 9, 10 urteko haurrekin egin nuen topo, Hendaiako eta Urruñako ikastoletan. Bertso-eskolan lehen urtea zutenak ziren haur guztiak. Eta horietako bakoitza mundu bat zen bere baitan, eta bere mundu osoa zekarren bertso-eskolara. Motibazioa ere bakoitzak berea zekarren. Bati kantua gustatzen zitzaion. Bestea lagun minari jarraika iritsi zen bertso-eskolara. Bazen bertsozale amorraturik ere, tartean. Eta bazen gurasoek eskolara bila etortzerik ez, eta bizilaguna bertso-eskolara joaten zenez, bera ere bertso-eskolara joaten zenik, ondoren auzoaren gurasoekin etxeratzeko. Batzuei errimekin jolastea gustatzen zitzaion. Besteie bertso zaharrak kantatzea. Batzuk irrikitan egoten ziren bat-batean kantatzeko, eta besteek berriz ez zuen inolako antsiarik horretarako. Batzuek bertso osoa goitik behera pentsatu eta erreparatu eta berrerreparatu behar izaten zuten kantatzen hasterako. Beste batzuei alfer-alferrik zen bertsoa bukaeratik pentsatzen hastearen onurak azaltzea, eta lehen hitza bururatzerako jarri zuten doinuan dantzan, gero nola segi ez jakinagatik. Batzuk aulkiari zenbat eta lotuago bizkarrezurra aulkiaren bizkarraldeari, ziurtasun gehiago. Besteie aulkiak ipurdia erre egiten zien. Batzuk haien etxeko kontuez hitz egiten zuten, berdin zuen zein ariketa jarri edo ze lau oin eman. Beste batzuentzat berriz bertsoa Marterako, prehistoriarako edo ipuinen mundurako sarbide zen. Ohartzen nintzen ariketa berdina proposatzen nien haur guztiei, baina, bakoitzarentzat ariketa ezberdina bilakatzen zela, ahoskatu bezain laster.

Udalekuetan, bazen zerbait deigarria egiten zitzaidana. Gazte haiek -bertso-eskolan urteak zeramatzenak, gehienak- bertsoa bakoitzak bere erara biziagatik, bazuten bertsoaritza ulertzeko modu konpartitu bat ere. Hain zuzen ere, bertsoaritza bizitzeko modu konpartitu bat eraikitzen ari ziren udalekuetan bertan. Eta udalekuak bukatutakoan antolatzen zituzten topaketetan. Eta Euskal Herriko Txapelketako final-laurdenak entzutera joateko elkartzten zirenetan. Eta gazte sariketetan kantatzen zutenetan, edo lagunak animatzera joaten zirenetan. Whats'app-ez elkarri bertsoa.eus-eko bertsoaldiak bidaltzen zizkietenetan. Bazuten denek halako *zera* bat, oso ongi ulertzen ez nuena, baina burua elkarren sabelean jarrita lo hartzeko gaitasunarekin zerikusia zuela susmatzen nuena.

Gainera, haurren kasuan ez baitezpada, baina, gazteen kasuan, bertso-eskoletako gazte haiek euskaraz egiteko joera nabarmena zuten. Bertso-udalekuetan erabat arraroa zen erdarazko elkarrizketa osoak aditzea. Bertso-eskola bereko gazteek euskaraz baizik ez zuten egiten elkarrekin. Ez bertso-udalekuetan, eta ez handik kanpo.

Eta han nengoen ni, astero-astero Txingudiko badia inguratuz hondartzara joan-itzulika, aldamenekoari esanaz hor *bazegoela zerbait*. Zazpi urte pasa dira ordutik. Dagoeneko ez naiz Hendaiari bizi. Orain ibilaldiak Egiatik Zurriolara egiten ditut. Baina zerbaiti buruz sakon pentsatu nahi dudanetan, begiak itxi eta Txingudiko badian irudikatzen dut nire burua. Larrun ezkerrean, Aiako Harriak parean, eta Jaizkibel eskuinean. Zazpi urte pasatu dira, eta orain badakit ezin dudala zehazki esan *zer dagoen hor*, hor gauza asko dagoelako. *Hor* arakutzen hasi nintzenean aurkitzea espero nituen gauza batzuk ez ditut topatu. Eta bila joan gabe aurkitu ditut beste batzuk.

Eta bidea aprobetxatu dut nire burua aurkitzeko eta galtzeko, ideiak atxiki eta aldatzeko. Eta ikasteko. Gazteez, eta nire buruaz.

0 ATARIKOA

Azken aldian bolo-bolo dabil hizkuntza erabileraren gaia. Aspaldi hasi zen euskalgintza euskararen ezagutzatik erabilerarako tartean arreta jartzen, eta gaur egun erakunde publikoek ere badarabilte erabilerarekiko kezka haien diskurtsoetan. Azken datuek ere badirudi argiki erakusten dutela, hizkuntzaren biziberritzearen aldeko mugimenduari eskerrak, euskararen ezagutzak gora egin baldin badu ere, erabilera ez dela hein berean emendatu. Badirudi gure lurraldean gero eta gehiago direla euskaraz jakin badakitenak, baina, erabiltzen ez dutenak.

Eta gazteei begiratzen diegu: eman diegu euskaraz ikasteko aukera, eman diegu euskarazko haur-literatura, eman dizkiegu euskarazko marrazki bizidunak, eta hala ere, ohartu garenerako, gazte bilakatu dira eta ez dute guk espero adina egiten euskaraz. Eta "zergatik ez dute egiten euskaraz gaur egungo gazteek?" galdetzen dugu. Badirudi, nolabait, helduok zegokigun zatia egin dugula pentsatzen dugula, eta orain haiei dagokienean, huts egin digutela sentitzen dugula. Esango nuke, ordea, gazteekiko begirada honek ez duela gazteek euskaraz egin dezaten laguntzen, alderantziz ez bada. Arduraren diskurtsoa, sozializatu, sozializatzen da. *Nork salbatuko du euskara guk salbatzen ez badugu?* Kontua da Joxean Artzeren "Hizkuntza bat ez da galtzen ez dakitenek ikasten ez dutelako, dakitenek hitz egiten ez dutelako baizik" aho-korapiloa aho-korapilo dela zentzu guztietan. Eta korapilo bat askatzeko estrategiarik onena ez da mutur bati heldu eta tira egitea.

Lan honetan, beraz, bi gauza eduki ditut argi. Lehena, korapiloa bera barnetik ikusi nahi nuela, matazaren konplexutasuna behatuz soilik iritsi gaitzkeelakoan korapiloa bera ulertzera. Eta bigarrena, korapiloaren barnealdera alderantzizko hari-muturretik abiatuta sartu nahi nuela: interesatzen zaidan galdera ez da gazteek zergatik ez duten euskaraz hitz egiten, baizik eta zergatik hitz egiten duten gazteek euskaraz. Eta hari mutur horri heltzeko, gazteak beraiek dira bide. Euskaraz hitz egiten duten gazteen diskurtso eta praktikak dira, beraz, ikerketa honen muina.

Hizkuntzaren bidez sozializatzen garen bitartean sozializatzen gara hizkuntzan, eta hizkuntza praktiken matazaren nahaspila ahal bezain xeheki ulertzeko,

harremanen konplexutasuna aztertzea beste biderik ez dago. Eta gazteen hizkuntza praktikak eta praktika hauei ematen dioten zentzua ulertzeko, berebizikoa da gazteentzat esanguratsuak diren harremanetan arreta jartzea, hots, bereziki, kideen arteko aisialdiko harremanetan.

Gure gizartean denbora libre garrantzi handiko denbora da gazteentzat. Izan ere, ikasketekin edo bestelako betebeharrekin okupatuta ez dagoen denbora izanik, aukera ematen die gazte-garaian oso premiazkoa den beharrian bati erantzuteko: norberaren subjektibitatea garatzea eta modu librean adieraztea. Horrela, eskoletatik eta gainontzeko eginbeharretatik kanpo gelditzen zaien denbora libre bezala definituta aisialdia, aisialdiko denbora horretan beraien harremanak, zaletasunak eta bete nahiak lantzeko aukera dute. Seguru asko, aisialdi momentu horiek euren barneko nahi, balio eta desioak adierazteko aukera bezala ikusten dituzte; aukera gauzatua edo frustratua izango dena, inguruan topatzen edo sortzen dituzten harreman, jardura eta eskaintzen arabera. (Berrio-Otxoa, Hernández eta Martínez, 2003:7)

Euskal Herrian gazteen hizkuntzaren erabilera aztertzekeo aisialdi eremuan egin diren ikerketak urriak dira eta are urriagoak gazteen ikuspegia aintzat hartzen duten eta testuinguru jakin bat sakonki aztertzen duten ikerketak. Hortik, lan honen ekarpen xumea: bertso-eskolako kideek haien aisialdian dituzten praktikak eta -besteak beste praktika horiei buruz eraikitzen dituzten- diskurtsoak aztertuz, euskaraz zergatik egiten duten modu ahal bezain konplexuan ulertzea da asmoa.

Izan ere, Ipar Euskal Herrian, bertso-eskolan dabilzan gazteek euskaraz hitz egiteko joera dute, bai bertso-eskolan, bai lagun artean, eta oro har, baita haien bizitzan aurkitzen edo bilatzen dituzten hautuzko espazioetan ere. Hortik, bertso-eskoletako gazteak abiapuntutzat hartzeko hautua: bertsolaritzaren jardueraren beraren inguruan egituratzen den eta euskaraz hitz egiten duen gazte multzo bat elkartzen duen komunitate bati so egiteak, gazte hauen subjektibitateen eraikuntza behatzeko aukera eskaintzen du, eta eraikuntza horretan hizkuntza portaerak duten zentzua ulertzeko bide eman dezake. Ikerketa eremua, eremu bat da, bere baitan, ikertu aurretik ere. Eremu horri begiratzeko moduak aurkitzea izan da lan honen erronketako bat.

Badu interes berezia ikerketa Ipar Euskal Herrian kokatzeak ere. Izan ere, gaur egun badirudi euskararen arnasmuneak¹ ez direla lehenago ziren bezain trinkoak (Martínez de Luna, Erize eta Zalbide, 2016), eta egoera horren aurrean - arnasmuneak arnasmune izaten segi dezaten zenbait neurri hartzeari garrantzirik kendu gabe- arnasmuneen biziberritzean ardaztutako hizkuntzaren berreskurapen prozesu bat ez litzateke -besteak beste- estrategikoa. Interesgarriagoa iruditzen zait, zentzu horretan, arnasmune ez diren eremu geografikoetan euskara erabiltzeak har ditzakeen esanahiak, funtzioak eta zentzuak arakatzea, horiek sustatzean ardaztu ahal izateko hizkuntzaren biziberritze estrategia.

Paralelismoak aski argiak dira hizkuntzaren berreskurapen strategiaren ardatza etxeko jabekuntzan jartzearekiko: orain arteko lanari baliorik kendu gabe, noski, azken urteetako bilakaerak erakutsi digu hiztun kopuruak gora egiteak ez dakarrela haurrek etxeko euskalduntzeak hein berean gora egitea. Eta hori lortu artean, estrategikoa da euskara etxean ikasi ez dutenen euskararekiko harremana(k) ulertzea. Norabide horretan, ikerketa Ipar Euskal Herriko gazteekin egiteak beste abantaila bat ere badu. Izan ere, Ipar Euskal Herrian, hizkuntzaren etxeko jabekuntzak etengabe egin du behera azken hogeitaz urteetan (Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa, 2017). Gazteen artean gorantz doa hizkuntza ezagutza, baina, aldi berean euskaraz dakiten gazteen artean gehiago dira gaur egun euskara etxean ikasi ez dutenak etxean ikasi dutenak baino (Eusko Jaurlaritza et al., 2017). Hiztun berriei buruzko ikerketa ildoak zabaltzen ezezik sakontzen ere ari da azken urteotan, Europan, bereziki, baina, baita Euskal Herrian ere. Eta bertso-eskolako gazteen artean badenez etxean euskaraz ikasi ez duenik, hauen hizkuntza ibilbideak aztertuz hiztun berrien hizkuntza erabilerarako gakoetan ere sakontzeko aukera izan dut lan honetan.

Nire ikerketarako hiru ardatz hartu ditut, nagusiki kontuan: lehenik eta behin, gazteen hizkuntza ibilbideak, hots, unean uneko hizkuntza hautuak, portaerak,

¹ “Arnasmune” gisa itzuli zuen Mikel Zalbidek (2001) Joshua A. Fishman-ek “physical breathing space” gisa definitzen zuen kontzeptua euskarara, hots, “demographically concentrated space where Xish [gurean euskara] can be on its own turf, predominant and unharassed” (1991: 58).

zein hauen aldaketak edo mantentzeak. Bigarrenik, gazteen bertso-munduko sozializazio ibilbideak, hots, bertsolaritzarekiko harremanaren hasieratik abiatuz bertso-jardunaren inguruan izandako bizipenak, hauen bilakaera eta gaur egun dituzten bertsolaritzaren jirako praktikak eta diskurtsoak. Eta azkenik, hiztun berriei dagokienez, begiratu nahi izan dut, hiztunon hizkuntza eta bertso ibilbideak aztertuz, bertso-eskolan eta bertso-munduan sozializatzeak bereziki eragin ote duen hiztunongan, euskara erabiltzeko garaian.

Honakoa izango da, beraz, nire tesiaren egitura: lehenik eta behin, ikerketaren alde epistemologiko eta metodologikoak kokatzen dituen kapitulu bat osatu dut. Bertan, alde batetik, ikerketa honekiko ikerlari gisa non eta nola kokatzen naizen argitu nahi izan dut, alde batetik, eta bestetik, azaldu dut nire ikerketarako datuak nola bildu eta aztertu ditudan, eta datuak biltzeko eta aztertzeko aukeratutako metodoei buruz ze gogoeta ibili ditudan buruan jira-biraka.

Bigarren eta hirugarren kapituluetan, hurrenez hurren Ipar Euskal Herriko egoera soziolinguistikoaren eta Ipar Euskal Herriko bertso-munduaren kokapen bat egin dut, bietan ala bietan gazteengan jarriz begirada. Batean, euskarak bizi duen egoera azaltzen saiatu naiz, nagusiki datu kuantitatiboen bidezko argazki bat eskainiz, aztergai ditudan gazteak sozializatzen diren eremua soziolinguistikoki definitzeko ahaleginean. Eta bestean, Ipar Euskal Herriko bertsolaritzaren azken hamarkadetako bilakaeraren kontaketa posibleetako bat egin dut, arreta berezia jarriz gazteek bertsolaritzaren biziberritze estrategiarako gazteak bertsolaritzan sozializatzeke garatu diren bideetan.

Laugarren kapituluan, bertso-eskolako gazteen hizkuntza ibilbideak aztertu ditut, hasi etxeko lehen sozializaziotik eta gaur egungo hizkuntza praktiketaraino, arreta berezia jarriz hizkuntza ohituren aldaketetan, edo bizitza aldaketa uneetako hizkuntza ohituren mantentzean. Hala, haien ibilbideko hizkuntza ohituren inguruko diskurtsoetatik abiatuz, euskara erabiltzeari uzteko testuinguru eta aldagaietan ezezik euskara erabiltzeari ez uzteko edo euskara erabiltzen hasteko testuinguru eta aldagaietan sakondu nahi izan dut atal honetan. Bereziki garatu dut hizkuntza ibilbideetan gazte identitatearen eraikuntzan euskara erabiltzeari

uzteak, euskara mantentzeak edo euskara erabiltzeari berrekiteak izan dezakeen zentzua.

Bosgarren kapituluan, bertso-eskola jarduera komunitate gisa aztertuz, gazteok bertso-munduan sozializatzean haien gazte identitatearen garapenerako dituzten hainbat helduleku mahai gaineratu ditut. Bertsolaritzaren inguruko harremanen bidez, bertso-eskolako kide gisa taldearekiko identifikazio bat garatzen dute gazteek, talde identitate horren ezaugarriak gazte izateko modu batekin lotzen dituzte. Eta bertso-eskolako jarduera komunitateko harremanak euskaraz garatzen direnez, gazte izateko modu jakin hori euskararen erabilerarekin lotzen dutela argudiatuko dut.

Seigarren kapituluan, aldiz, hiztun berriengan jarriko dut arreta. Hitzunek hizkuntza bat erabiltzeko, horretarako legitimitatea sentitzea edo ez sentitzea aldagai garrantzitsua izanik (Amorrortu, Ortega eta Goirigolzarri, 2017). Hitztun berrien kasuan, legitimitatea erdiesteko oztopo izan liteke euskal hiztunak kategorizatzeke erabili ohi den *euskaldun berri vs. euskaldun zahar* dikotomia. Izan ere, gaur egun hiztun legitimoa *berezko* hiztunarekin, hots, *hitztun zaharrarekin* lotzen duen ideologia da nagusi gure gizartean, eta gizartetik aparteko irla isolatua ez den heinean, baita bertso-munduan ere. Eta hiztunen legitimitatea espazio eta denbora jakin batean negoziatzen den heinean, bertso-munduko bi hiztun berriren aitortza eta legitimazio prozesuetan sakondu nahi izan dut, beraien hiztun eta bertso ibilbideetako bizipenak eta bertso-munduan hiztun berriekiko dauden diskurtsoak aztertuz. Hala, bertso-munduan sozializatzea hiztun berrien legitimitaterako akuilu izan daitekeen arren, bertsolariaren irudi kanonikoa hiztun berrion legitimaziorako traba izan litekeela ere azpimarratuko dut.

Azkenik, zazpigarren kapituluan nire ikerketaren ondorio nagusiak azaldu ditut. Alde batetik, aitzineko kapituluetako ideia nagusiak laburbiltzeko ariketa egin dut, atal ezberdinetako ideien arteko loturak ahal bezainbat ikusaraziz. Hala, errealitatearen konplexutasuna aintzat hartu nahiaren nahiaz mataza bilakatu den ikerketaren barne-logikak bistaratzeko ahalegina egin dut. Bestetik, hariei heldu, hariei tira egin edo eta harien arteko loturak ikusteko erabilitako metodologia eta kontzeptuen baliagarritasunaz ere bi hitz egiteko tartetxo bat hartu dut. Eta

azkenik, aurrera begira gazteen hizkuntza erabileraren korapiloak denon artean askatzen segitzeko, ikerketa berrietarako abiapuntu izan daitezkeen zenbait hari mutur ere utziko ditut airean.

1 IKERKETAREN IKUSPEGI EPISTEMOLOGIKO METODOLOGIKOA

1.1 IKUSPEGI EPISTEMOLOGIKOA

1.1.1 Diziplinartekotasuna

Gizarte zientziek ibilbide historiko bat dute, eta diziplina bakoitzak bere ardatz propioak mantendu izan ditu, gutxi gehiago, bide horretan. Soziologiak gizarteari begiratzen badio sistema gisa, psikologiak norbanakoa aztertuko du bere buruarekiko eta besteekiko harremanean, eta antropologiari norbanako horren eta giza sare oso horren arteko interakzioa zertan datzan azaltzea dagokio; hots, denbora eta espazio jakin batean, gizakia zerk egiten duen subjektu sozial eta kultural. Errealitate berdin bati begiratzeko modu ezberdinak izanagatik, ez dira elkarrekiko baztertzailak. Alderantziz.

Mise en abyme eder batean, Marc Augé-k azpimarratzen dituen Claude Lévi-Strauss-ek esandakoak ekarriko ditut hona:

Pour comprendre convenablement un fait social, il faut l'appréhender totalement, c'est-à-dire du dehors comme une chose, mais comme une chose dont fait cependant partie intégrante l'appréhension subjective (consciente et inconsciente) que nous en prendrions si, inéluctablement hommes [humains], nous vivions le fait comme indigène au lieu de l'observer comme ethnographe. (Lévi-Strauss, 2012: 28).

Hitzok behin eta berriz irakurtzeak gero eta argiago uzten dit mahai gaineratutako helburuaren lorrezintasuna. Baina, sinesten dut edozein fenomeno sozial bere osotasunean ulertzearen premian. Ikuspuntu antropologikotik abiatzen banaiz ere, nire ikerketa objektu antropologikoaren definizio-mintzak beste diziplinetako ikerketa objektuen definizio-mintza ukitzen du. Eta mintzak ez dira hermetikoak. Uste dut, diziplinen arteko muga argiak ez direla edozein giza edo gizarte fenomeno ulertzeko muga artifizialak besterik.

No sólo por la tendencia –evidente en la cotidianidad– de una práctica que se solapa con la de disciplinas cercanas como la sociología, la historia o la psicología, sino porque es precisamente esa tendencia la que demuestra que el delineamiento epistemológico de esos bordes se va quedando obsoleto ante la complejidad de los «sujetos» de los cuales se pretende hablar. (Caicedo, 2003: 166)

1.1.2 *Nire mundua etnografiatzen.*

Bada Claude Lévi-Straussen hitzetan helburuaren helezintasunetik harago deserosotasuna sortu izan didan beste zerbait: *indigena* eta etnografoaren arteko dikotomia itxuraz berezkoa. Izan ere, nire kasuan, aztertzen dudana ikerketa eremua ni bizi izan naizen eremua ere bada. Seaskan egin dut nire eskola-ibilbidea unibertsitatera igaro arte, eta bederatzi urte nituenean bertso-eskolan hasi nintzenetik bertso-munduan nabil. Behatzen eta elkarrizketatzen ditudan gazteen mundua eta nirea izan zena antzekoak dira neurri batean, eta haiek bizi dituzten esperientzia zenbait nik bizitakoekin parekarriak dira. Ez da noski gauza bera hemezortzi urte izatea 2002an edo 2019an. Tartean ia beste hemezortzi urte daude. Ez da gauza bera Hendaiatik edo Zalgizetik begiratzea munduari. Baina, matematikako irakasle berdina izan dugu lizeoan eta epaile berdinek epaitu gaituzte eskolarteko bertsolari txapelketetan, eta Ipar Euskal Herriko bertso mundua zein Seaska bera mundu txikiak izanik nire elkarrizketarekin konpartitzen dudana mundu erreferentziala poltsa aski zabala da. Ni ere izan naiz euskalduna IEHn. Ni ere aritu izan naiz bertsoan, izan naiz bertso-eskola kide eta gozatu eta sufritu dut bertso-munduan. Ikerketa abiatu aurretik izan naiz bertso-eskolako irakasle, bertso-udalekutako begirale, Bertsozale Elkarteko kide eta bertsolari.

Zentzu horretan, abantaila ugari izan ditu ikerketa eremuaren barneko aurretiazko agente gisa ikertzeak. María Teresa Arguilagak azpimarratzen duen gisara, *barneko* behatzaile gisa mugimendu-askatasun handiagoa izan dut; sarbidea askoz errazagoa egin zait zenbait behaketa eremutara, *kanpotik* etorri izan banintz baino (Anguera, 1995: 77). Iker-eremu dudana errealitate zatia interpretatzeko, zenbait keinu, hitz edo gertakariaren zentzua modu sakonagoan ulertzeko aukera ematen dit ikertzen dudana mundua ezagutzeak. Elementu zehatz interpretagarriak ugariagoak izan daitezke, ondorioz, *barneko* ikerlari batentzat (Ibid.).

Pertenecer al grupo social que se investiga [...] nos evita enfrentarnos al, a veces traumático, proceso de segunda socialización, nos salva de los problemas de traducción cultural, permite el manejo desde el inicio de los códigos vigentes en el propio grupo, posibilita un trabajo de campo que puede seguirse a lo largo de muchos años [...], y en general, las condiciones

de la investigación son más favorables que las condiciones típicas que afectan cuando estudiamos a esos “otros” más lejanos”. (Díaz, 2005: 2)

Ikerlari gisa ikertzen dudan eremuaren baitan egotea desabantailak ere baditu, ordea. Kanpotik begiratuta deigarri izan daitezkeen elementuak ez deigarri egitearen beldurra izan dut etengabe ikerketan zehar. “El extrañamiento es uno de los motores de la motivación investigadora, sin embargo, ¿cómo te vas a extrañar de lo que siempre has vivido?” (Díaz, 2005: 5). Eta arraina eta uraren irudia etorri zait behin eta berriz burura. Eta ohartu naiz *ikusi beharrekoa ez ikustearen* beldur hori ez dela ikuspuntu epistemologiko jakin batetik sorturiko mamuaren nire hezur-haragiztatze propioa baino.

Harritzeko gaitasunak garamatza gure eskema -besteak beste- etnozentrikoak hautsiz ezagutza berrietara (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Harritzen gaituzten egoerak dira ikergai eta ikerketa ardatz sortzaile, hipotesiak modu landu eta aurrez-diseinatuan eraiki aurretik norbere ulertu nahitik sortzen zaizkigun hipotesi primarioak azaleratzen dizkigutenak (Díaz, 2005: 5). Baina, lehenik eta behin, ez da egia norberak norbere munduari buruz ikertuagatik, beste eremu batzuei ikerlari begiradaz begiratzen dien bezalaxe bere munduari begiratzuz gero, norbere munduak harritu ezin duenik bat. Are gehiago, kontrakoa defendatzeak inplikaturiko luke nolabait ikerlariaren urruntasunak eta ikerketa eremuarekiko distantziak halako berme epistemologiko bat emango liokeela ikerketari, eta ideia horrek badu halako objektibotasun unibertsal balizko baten aldeko kutsu bat. Hurbiltasuna subjektibitate gehitxoren ituri balitz bezala, eta subjektibotasuna errealitatearen pertzepzioan distortsio sortzaile.

Desabantailak ere baditu, noski, kokapen honek. Sentitu ditudan arrisku metodologikoak eta arrisku horiek saihesteko harturiko neurriak diseinu metodologikoaren atalean zehaztuko eta azalduko ditut xeheago. Baina, desabantailok, aurrez azalduko abantailak nola, ikerlari gisa kokapen jakin bat edukitzearen beraren ondorio baino ez dira. Ikertzen den lekutik ikertzen dela, gure begiratzeko moduak eragina izango du gure hipotesien eraikuntza prozesuan, eskuraturiko datuetan, eginiko interpretazioetan, eta, beraz, lortutako emaitzetan. Ikerketa prozesua baliagarri egiten duena ez da, balizko

objektibotasun bat bermatuko ligukeen diseinu metodologiko bat eraikitzea, baizik eta ezinbestean edo modu aukeratuan, ikerlari gisa dugun lekuak ikerketa nola baldintza lezakeen aurreikustea, eta horren arabera egitea bai norbere metodologiaren diseinua, eta baita hortik aurrerako ikerketa urratsak ere.

1.1.3 Erreflexibitatea eta ezagutza kokatua

Izan ere, ikuspuntu feministaren korrante epistemologikoari jarraiki, ikerlaria beti izango da bizipen sozialek baldintzatutako subjektu, eta beraz, ezagutza ez da inoiz balio edo aurreiritzietatik salbu eraikiko. Ikerketa subjektu gisa ulertu den horrek objektua baldintzatzen du, beraz. Ez dago ikerketa objektua subjektuarengandik erabat bereizterik, hots. Eta ondorioz, ez dago egia erabat objektiborik lortzerik.

The schism between the knower and the known has been eliminated in such a way that truth can never be free of subjective elements [...]. Truth is the product of a process which involves observations, practices, and theories, rather than a correspondence relation between a proposition and a transcendent reality. The process of knowing constitutes what is true, which makes truth something constructed rather than discovered intact [...]. There is no truth (even an inaccessible truth) which is universal, abstract or independent of the scientific process. (Harding, 1987: 94)

Ikerketa beraz, prozesu erreflexibo bat da, nahi eta ez: giza fenomenoek ikerketak beti izango du paradoxa bat bere baitan, ikerketa subjektu-objektuek elkarri eragitearen ondorioz beti izango baitu ikerketa objektuak subjektutik, subjektuak objektutik.

No podemos desconocer la paradoja en la que está inmersa la investigación social, por lo que hay que crear alternativas de acercamiento a la realidad que sobrepasen la controversia irresoluble de la objetividad, porque como investigadores siempre estaremos mirando el cuadro en el que estamos inmersos. (Caicedo, 2003: 177)

Erreflexibitate horren ulermenak berak bermatuko du ikerketaren objektibitatea bera, objektibismotik ihes egiteko aukera ematen duen aldi berean.

Horixe da, ikuspuntu feministaren bidetik abiatuz (Araiza, 2012), Donna Haraway-k ezagutza kokatuaren ikuspegitik defendatzen duena: objektibitatea ez dela paradoxa horrekiko kritikotasunez jokatzea besterik: “yo quisiera una doctrina de la objetividad encarnada que acomode proyectos de ciencia feministas

paradójicos y críticos: la objetividad feminista significa sencillamente, *conocimientos situados*” (Haraway, 199: 324).

Erabat zintzoak izateko baldintza (halakorik lortzerik balego) norbere ikuspuntua zein den zehaztea da. Begiradaren metafora baliatuz, gure begiak pertzepzio sistema aktiboak izanik, ikusteko modu espezifikoak eraikitzen dituztenez (Haraway, 199: 327), arrazionaltasun absolutua ez da ilusio optiko bat besterik (Haraway, 199: 333). Hortaz, objektibotasuna ez-kokapen batetik ulertzeak norbere partzialtasun ekidinezina ezkutatu baizik ez du egiten, gure begiradak ikerketa prozesua baldintzatzen duen moduarekiko kritikotasuna oztopatuz.

Una ideología objetivista, que proclama prematuramente el anonimato, el desinterés y la impersonalidad, y que excluye radicalmente al sujeto, impone un velo sobre estas prácticas, velo que no es tanto de secreto cuanto de tautología. Su aparente auto-evidencia las hace invisibles y, por ello, inaccesibles a la crítica. El esfuerzo por la universalidad se cierra sobre sí mismo, y con ello se protege de la estrechez de miras. De este modo, la ideología de la objetividad científica traiciona sus propios propósitos, subvirtiendo tanto el significado cuanto el potencial de la investigación científica (Keller, 1985: 20).

Ezagutza kokatuak ez du, ordea, inondik inora erlatibismo mota bat defendatzen: “Todas estas facetas del mundo no deberían ser alegorías de movilidad e intercambiabilidad infinitas, sino de especificidad y diferencia elaboradas” (Haraway, 199: 327). Fenomeno berari begiratzeko balizko infinitu begiradak osatuko lukete eta hauen elkar gurutzatzetik sorturiko ezagutza berriek sortuko lukete fenomeno horrekiko hurbilpen osoena.

Nire kokapenak ikerketa prozesu guztian eragiten duenez, nire ardura da neure begirada nondik abiatzen den eta begiratzeko duen hori nola molda dezakeen aurreikusi, zein konstatatzea eta kontzientzia horretatik diseinatzea eta moldatzea nire planteamendu metodologikoa. Eta nirea ezagutza *objektu* jakin bati begiratzeko modu bat baino ez denez, nire ardura da, halaber, gainerako azterketei baliagarri izan dakien kokapen hori ahalik eta zehatzen azaltzea.

1.2 DISEINU METODOLOGIKOA

Ikerketarako beharrezko datuak lotzeko diseinuari dagokionez, metodo kualitatiboen alde egin dut. Izan ere, gazteen hizkuntza portaerak zein hizkuntzari eta bertsolaritzari loturiko esperientziak, praktikak, jarrerak eta iritziak ahal bezain modu sakonean ulertu nahi ditudalako, testuinguru jakin batean eta testuinguru horretako eragile ezberdinen bizipenekiko harremanean. Horretarako, nagusiki lehen mailako iturri gisa elkarrizketak eta behaketa izan dira nire diseinu metodologikoaren oinarri, eta dokumentazio iturriak ere erabili ditut, aurrekoekiko osagarri. Eta paraleloki, ikerketa prozesu osoan zehar autoetnografia ariketa bat ere egin dut, irakurleari nire interpretazioak interpretatzeko leiho bat ireki asmoz aparteko testu gisa aurkeztuko dudana atal bakoitzaren aurretik.

Datozen lerrootan ikerketa norekin egin dudan irudikarazten saiatuko naiz, eta teknika metodologiko bakoitza zertarako eta nola erabili dudan azalduko dut, bidean izandako zailtasunak eta zailtasunei aurre egiteko harturiko erabakiak ere adieraziz.

1.2.1 Behaketa lanak

Behaketa izan da ikerketarako nire tresnarik behinena (ikus II eranskina). Gogoan dut hasieran asko kostatzen zitzaidala nire lekua topatzea ikerlari gisa. Ez nekien nola lortu Steve Taylor eta Robert Bodgan-ek egoera idealtzat jotzen zuten hura:

Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los participantes dan por sobreentendida. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar. (Taylor eta Bodgan, 1984: 50)

Bertso-mundukoa izanik, erraza zitzaidan gazteak zeuden lekuetarako sarbidea lortzea. Eskura zeuden. Banekien noiz eta non, eta egoera aski intimoetan ere baimena eskatuz gero lor nezakeen. Baina, han nengoenetan ez nekien zein paper gorpuztu. Ezin nuen *ikerlari* izan. Ez zitzaidan eroso, ez nekien hortik harremanak eraikitzen. Botere harreman arrotz bat sortzen zen behatuekiko, eta ez nekien ongi kudeatzen. Ikerlari gisa kokatzen nintzenean, jendea ahalik eta irudi onena

emateko ahaleginean somatzen nuen (Goffman, 1959). Gainera, ez nintzen ezezaguna. Gazteek -eta ez gazteek- bazekiten nor nintzen. Batzuekiko harremana aspaldidanikoa zen. Eta bertsotan publikoki ari izan naizen neurrian, bertsolari gisa ere ikusten ninduten, eta horrek -eta adinak berak- sor lezakeen berezko botere harremanaz jakitun nintzen. Aski konplikazio zen hura gainera *ikerlari* rola kudeatzeko.

Laster erabaki nuen, beraz, nire behaketa ezin nuela bertso-munduan aurrez existitzen ez zen rol batetik egin. Gazteak behatzeko eskura nituen bertso-munduko rolak baliatu nituen, orduan, behaketarako: bertso-udalekuetan begirale, bertso-eskolako irakasle, bertso-saioetako entzule, saio-antolatzaile, bertsolari eta bertsokide, Bertsozale Elkarteko kide, edo beste. Rol horietatik erosoagoa zitzaidan behaketa posizioa. Unean uneko rol espezifikoak gailentzen zitzaion *ikerlari* rolari erabat. Gehienez ere “zer moduz doa tesia?” galdetuko zidan inork, baina, galdera pausatzen zutenerako argi nuen ez ziotela *ikerlariari* pausatzen.

Aukeratutako rol bakoitzak bertso munduko sozializazio espazioei angelu ezberdinetatik so egin ahal izateko behaleku paregabeak eskaini dizkit. Baina, beste arazo bati egin behar izan diot aurre, erabaki horren ondorioz. Rol jakin horiek guztiek eginkizun batzuk betetzea eskatzen duten. Saio-antolatzaile baldin banintzen, saioa *benetan* antolatzea. Begirale baldin banintzen, begirale taldean parte hartzea udalekuen prestaketan eta balorazioan, gaueko bilerak, programazioaren diseinua, materialaren prestaketa, ekintzen dinamizazioa, eta eguneroko harremanen kudeaketa. Bertso-eskolako irakasle gisa, gaien eta ariketen prestaketa eta bertso-eskolako dinamizazioa bera. Elkarteko kide gisa, bilerak eta gai jakinen inguruko talde-dinamikak antolatzea eta gauzatzea, eta tarteka komunikazio-lanak betetzea. Eta bertsokide gisa, gazteen aldamenean inprobisatzea. Zaila zen, beraz, egin beharrekoen artean buruan aski espazio atxikitzea behaketari behar zuen sakontasuna eta zabaltasuna eman ahal izateko. Ikusi besterik ez dago landa kuadernoan unean-uneko notak entzule gisa egon naizen bertso-saioetakoak direla batik bat, eta beste guztiak behaketa ondorengo narrazioak direla, nagusiki.

Dena den, behaketak bere mugak ditu. *Hemen* eta *orain* gertatzen denari buruzko datuak ematen ditu. Eta nik gazteen bertso-munduko sozializazio praktikez gain, bertso eta hizkuntza ibilbideak azertu nahi izan ditudanez, elkarrizketa bidez lortu ditut datu diakronikoak, esparru intimoari dagozkionak eta, batez ere, elkarrizketatuen subjektibitatearen adierazlerik zehatzenak.

1.2.2 Elkarrizketak bertso-eskolako gazteei

14 elkarrizketa erdi-egituratu egin dizkiet Bernat Etxepare Lizeoko bertso-eskolako partaideei, elkarrizketaz elkarrizketa diseinaturiko gidoia moldatuz, doituz eta osatuz (ikus I eta IV eranskinak). Hamalau gazteen artean zortzi izan dira neska gisa sozializatuak, eta 6 mutil gisa. 2013-2014 ikasturtetik 2018-2019 ikasturtera bitartean bi edo hiru urtez jarraian bertso-eskolan parte hartu duten neska-mutilak izan dira elkarrizketatuak, eta 15 eta 18 urte bitartean elkarrizketatuak izan dira denak. Lapurtarrak 11 dira, behe-nafartarrak 2 eta bakarria zuberotarra, edo beste banaketa bat eginda, BAMko edo kostaldekoak 8 eta barnealdekoak 6.

Bertso-eskolako taldea ez da erabat itxia izaten, eta kideen astez asteko erregulartasuna ere ez. Elkarrizketatuen kasuan, alta, bertso-eskolara astez-aste joateko ohitura dute denek. Horrez gain, denek hartu dute parte IEHko eskolarteko txapelketan, behin gutxienez, hots, bertso-eskolaz aparte bat-batean bertsoan aritutakoak dira. Denak dira frantsesez eta euskaraz hitz egiteko gai, eta euskarari dagokionez, denek dute hizkuntza gaitasun altua eta erabilera trinkoa.

Gazteen subjektibitateen berri izatea izan da elkarrizketen helburu nagusia, batez ere haien bertso ibilbideari eta hizkuntza ibilbideari dagokienez. Erdi-gidatutako elkarrizketak izan dira eta gidoi ireki bat prestatu dut, hiru ataletan banatua: lehen atala hizkuntza ibilbideei buruzkoa nagusiki, bigarrena bertso-ibilbideei buruzkoa, eta hirugarrena haien praktika sozialei buruzko bestelako hainbat galderaz osatua. Gidoia moldatuz joan naiz, noski, elkarrizketatik elkarrizketara, atal batzuk kenduz, beste batzuk gehituz eta galderak bezainbeste galderak egiteko moduak aldatuz. Baina, elkarrizketa guztietan mantendu ditut hizkuntza eta bertso-ibilbideen ardatzak.

Ibilbideotan haientzat esanguratsuak izan diren uneak, guneak, gertakariak, pertsonak, hitzak, hots, bizipenak ezagutu ahal izatea, eta horiei buruzko beraien gaur egungo irakurketa jasotzea izan dut helburu. Jakitea zein den beraiek bizipen horiei ematen dieten zentzua. Nola ulertzen duten errealitatea hemen eta orain.

La subjetividad no es exactamente aquella noción que se opone a la de objetividad, sino más bien la que nos habla de un sujeto-escenario donde se cruzan una serie de fuerzas y tensiones que lo constituyen como tal. La cualidad de esas tensiones y fuerzas es lo que llamamos subjetividad. Ella resume todo aquello que somos, lo que pensamos, lo que otros piensan, lo que queremos ser. Dicho de otro modo, ella es el resultado de pensar la realidad y de cómo esa realidad en la que estamos inmersos también nos delinea. Su función está en darle sentido a las prácticas sociales, sentido que se construye en la articulación de las temporalidades que definen a los sujetos: la memoria, la manera como entendemos el pasado y donde se entrecruza la historicidad sociocultural con el decantado de las vivencias individuales; la experiencia, el lugar de la acción; y la utopía, la forma de percibir un futuro aún no constituido. (Caicedo, 2003: 171)

Subjektibitatea eraikitzea kanpoko munduari zentzu propioa ematea da, eta prozesu horretan gorputzak berebiziko garrantzia du. Eta baita hizkuntzak ere. Gorputzaren bidez eta gorputzean bizi ditugun bizi-esperientziak dira gure lehengai eta bizipen horik sorturiko sentipen eta emozioak gorputzean bizi eta gorputzaren bidez birsortzen ditugu. Mundua gorputzaren bitartez sartzen zaigu barrura eta gorputzean ematen diogu zentzua munduari (Caicedo, 2003: 172).

Eta guk gure esperientziei eta munduari ematen diogun zentzua kontatzeak berak sententzioak sortzen dizkigu, eta sententzio horiei zentzua emanez osatuko dugu gure uneko narrazioaren zentzua bera, etengabeko errekurtsibitatean.

De esta forma, la narrativa se convierte en una concreción discursiva del movimiento subjetivo de quien experimenta una acción. En una dimensión mucho más amplia, la lingüística pragmática ha resaltado el valor del lenguaje como productor de realidad [...]. En este marco, el narrarse a sí mismo no es sólo hacer un recuento de lo que uno piensa que es; el acto narrativo trasciende, se convierte en un escenario en el que se entrecruzan la memoria, la experiencia y la utopía, y donde las distintas formas de articulación entre estas temporalidades se traduce en la formación de una coordenada de referencia desde la cual se habla. Pasado y futuro, memoria y utopía, se reelaboran permanentemente desde el ahora, por lo que la respuesta a quién soy yo está siempre en proceso de creación desde la experiencia del presente. De acuerdo con esto, la narratividad –el proceso subjetivo de construcción de una coordenada– y la narración –el producto de esa ubicación espacio/temporal de la subjetividad– constituyen formas de situarse en el presente para observar la realidad. En este sentido, podemos decir que la narrativa es también paradójica en la medida en que, al narrarse,

se da cuenta de lo que se es y a la vez se está conformando ese «ser».
(Caicedo, 2003: 173)

Eta jakinez elkarrizketa bat (gutxienez) bi pertsonaren arteko ekintza konpartitua dela, ezin dugu pentsatu elkarrizketa inoren bizipenen eta usteen kontakizun aldebatekoa denik. Elkarrizketatuak eta elkarrizketatzaileak batera sortzen dute errealtatearen kontakizunaren zentzua (Garton eta Copland, 2010: 533). Nik ere eragiten dut, beraz, nire elkarrizketatuaren subjektibitatean, narrazioaren eraikuntzan eragiten dudana heinean, nire galderekin ezezik entzute soilarekin. Jakina da elkarrizketatuek ahots eta rol ezberdinak har ditzaketela “depending on the way they situate themselves vis-a-vis a particular question and the person asking it” (Block, 2000: 760).

Zentzu horretan, elkarrizketa gidatzeko moduan arreta berezia jartzeaz eta galderak noiz eta nola formulatu ahal bezain tentuz erabakitzeaz gain, elkarrizketan zehar zein transkripzio garaian ere bereziki adi egon behar izan dut antzemateko elkarrizketatuak ez ote ziren ari nik entzun nahi nuela uste zuten horrekiko lerrokatzen. Izan ere, elkarrizketatu ditudan pertsonak ni aurrez ezagutzen ninduten, modu batera edo bestera. Elkarrizketatzailearen posizioa ezezik, bertsolariarena ere banuen, gutxi gehiago plazetan kantatzen ikusi dutenarena. Nire euskararen erabileraren aldeko posizio ideologikoa ere aski argia da eta hizkuntza portaerez mintzatzean zaila bihur zitekeen norbere ibilbideko zenbait pasarte kontatzea, edo gerta zitekeen leundu nahi izatea, edo labur kontatzea, epaiaren beldur².

Izan dudana beste arazo metodologiko bat izan da elkarrizketatuek eta nik erreferentziak konpartitzen ditugunez, maiz joera izan dutela haien beraien narrazioko zenbait une edo gertakari oso gaineratik aipatzeko eta gutxi deskribatzeko. Eta nik pasarteok haien hitzekin nola azaltzen dituzten jakiteko zaila egin zait galderak modu ez artifizialean pausatzea. Izan ere, bizipen komunetatik abiatuz nire arriskueta bat ikerlari gisa gaininterpretazioarena

² Horrelakorik gerta ez zedin estrategia ezberdinak erabili ditut -esaterako, nire ikerketa asmoa azaltzerako tarte horretan aipatzen nuen pentsatzen nuela beharbada nire ibilbide propioaren zenbait pasarte ulertzeko ere balioko zidala ikerketak, eta adibide gisa kontatzen nituen aitortzea kostatzen dakizkieken zenbait pasarte, inolako kontzientzia kargurik adierazi gabe-.

izanik, saiatu naiz nire interpretazioak kontrastatzen, bai elkarrizketaren unean bertan eta bai ondoren³.

1.2.3 Autoetnografia ariketa

Ikerketan zehar joan naiz konturatzen nondik ari nintzen nire ikerketa objektu-subjektuari begira. Elkarrizketetan zein behaketetan, ohartzen nintzen etengabe ari nintzela elkarrizketatu/behatuen diskurtsoak, jarrerak edo portaerak nik izandakoekin konparatzen. Denak egiten zidan ispilu. Azken finean, nire ikerketa gaia bera nire bizitza prozesuan gertatutakoarekin erabat lotuta dago, eta ez du esan nahi -Mari Luz Estebanek bere kasuan adierazten duen moduan- bizitza eta ikerketa prozesuak bat datozenik erabat, “sino que uno y otro han tenido una intercomunicación importante, y que poder entender las zonas más oscuras de mi propia experiencia [...] ha sido algo implícito en la consecución de los fines de la investigación” (Esteban, 2004a: 2).

Orduan, erabaki nuen nire bizipen pertsonalak eta nire ibilbideari buruzko nire narrazioa osatzea, autoetnografiaren bidetik. Autoetnografiak, ikerketa metodo gisa, norbere bizipenak deskribatzea eta aztertzea eskatzen du, esperientzia kulturalak ulertu ahal izateko. Ikerketaren ikuspegi klasikoak zalantzan jartzen dituen metodoa da, ikertzailearen subjektibitateari ematen dion balioagatik, eta aldi berean ikerlariari bere bizipen propioekiko erreflexibitatea eskatzen dio: “Autoethnography epitomizes the reflexive turn of fieldwork for human study by (re)positioning the researcher as an object of inquiry who depicts a site of interest in terms of personal awareness and experience” (Crawford, 1996: 167).

³ Egia esateko hasieran asmoa nuen zenbait elkarrizketeta pasarteren interpretazio elkarrizketatuekin beraiekin kontrastatzea, *member-checking* delako klasiko bat eginez, jakinik Lincoln eta Guba-k hori jotzen zutela “the most crucial technique for establishing credibility” gisa (Lincoln eta Guba, 1985: 314). Hala ere, Lou Harvey-ren kasuan bezala, niri *member-checking* formalak ez dit emaitza handirik eman: elkarrizketatuek gehienez ere irakurri dutela eta ondo dagoela esan didate -baina, aldaketarako proposamenik gabe- edo ez didate erantzun zehatzik eman (Harvey, 2015: 26). Datuen eta interpretazioen balidaziorako gehienbat *member-check* informalak izan dira baliagarri. Elkarrizketatu guztiekin egin dut topo elkarrizketaren ondotik bertso-munduko edo bestelako ekitaldi, bertso-eskola, edo besta giroan, eta gehienekin kontrastatu ahal izan ditut nire zenbait interpretazio eta ideia. Eta modu horretara beti jaso dut bestearengandik informazio baliagarria.

Ariketa honek, nire kasuan, bi funtzio nagusi izan ditu: alde batetik, nire begirada kokatzea, nondik begiratzen dudan eta nire filtroak zeintzuk izan daitezkeen identifikatzea. Eta bestetik, nire burua informatzaile gisa hartzea. Eta azken honek, bi eragin positibo izan ditu ikerketarengan: alde batetik, datu iturri baliagarri bat kudeatzeko marko metodologikoa eman dit, eta bestetik -eta batez ere- nire bizipenen narrazioa bestelako informatzaileen kontakizunen parera ez bada, parerago ekartzeko modu bat izan da.

Es un ejercicio que -creo- permite el reconocimiento y la aprehensión de uno/a mismo/a como individuo y como sujeto, y que contribuye a la revalorización de la reflexividad, la subjetividad e incluso la creatividad como vías de conocimiento y emergencia de la persona investigadora capaz de situarse en un plano de igualdad frente a otros/as. (Hernández, 1999: 56)

Edo Lyall Crawfordek esango lukeen bezala, “[it] orchestrates fragments of awareness—apprehended/projected and recalled/reconstructed—into narratives and alternative text forms which (re)present events and other social actors as they are evoked from a changeable and contestable self” (Crawford, 1996: 167).

Hala, nire bizipenen narrazioa osatzeko nire bizipenei buruzko hausnarketei eta nire diskurtso propioaren eraikuntza prozesuari buruzko gogoetei ekin nien elkarrizketak eta lekuan lekuko lana garatuaz batera.

Horrela, atal bakoitzerako nire narrazio propioaren pasarte batzuk hautatu, harilkatu, eta hiru atalen sarreran aurkeztu ditut, irakurleak nire bizipenen berri izan dezan elkarrizketatukoen berri izan aurretik.

1.2.4 Kontrol-elkarrizketak

Nire bizipenen testuingurua hobeto ezagutzeko nahian, memoriaren kontrasterako nire bertso-eskolako kide izan ziren bi pertsona ere elkarrizketatu ditut ikerketan zehar (ikus I eta IV eranskinak). Nik elkarrizketatu ditudanen adina nuenean nire bertso-eskolako kide konstanteenak izan zirenak dira bai bata eta bai bestea, biak ala biak ere nirekin batera Bernat Etxepare lizeoan ikasitakoak (maila bat goragokoak baziren ere). Haiei ere hizkuntza eta bertso-ibilbideei buruz galdetu diet. Baina, bereziki sakondu nahi izan dut nire hizkuntza- eta bertso-ibilbideetan gaketzat nituen, edo lausoegi nituen gertakari eta bizipenei buruzko

informazio osagarria jasotzeko. Halaber, baliagarria izan zait niretzat gako izandako gertakariei buruzko haien bizipenen eta diskurtsoen berri izatea, eta aldiz, niretzat esangura berezirik gabeko zenbait une edo gertakariri buruzko haien bizipenak ezagutzea. Elkarrizketa horiek balio izan didate gaur egungo bertso munduko eta Seaskako sozializazio eremuen eta guk bizi izan genituenen arteko diferentzia estrukturalak argiago izateko ere.

1.2.5 Arituei elkarrizketak

Nire esperientzia propiotik haratago, IEHko bertso eta euskal munduak bizi izan duen eraldaketa sakonago ulertzea ere beharrezkoa izan zait nire ikerketa-ibilbidean. Batez ere IEHko bertso-mugimenduaren egituratzea ulertzea berebizikoa izan da. Izan ere, nire ikerketa gaur egungo bertso-eskolako kideen ingurukoa da, baina, IEHn bertso-eskolak sortu zirela hogeita hamar urte pasatxo baino ez dira. Orduko bertsozaleen kezketatik eta desioetatik sortu ziren gaur egun ditugun sozializazio egitura asko, eta horien jatorria ezagutu nahi izan dut, alde batetik. Bestetik, ordutik hona bertso-munduan izan diren aldaketak aintzat hartuz, nagusiagoek eraldaketa hauek nola bizi dituzten eta gaur egungo egoeraz egiten duten irakurketa zein den ere jakin nahi izan dut.

Horretarako IEHko bertso-mugimenduan ibilbide luzeko 6 pertsona elkarrizketatu ditut (bertsolariak, gai-jartzaileak, epaileak, Bertsularien Lagunak elkarteko sortzaile eta bolondresak zein euskalgintzako eragileak), 65 eta 76 urte bitarteko gizonak denak (ikus I eranskina). Horietarik 4 Nafarroa Beherekoak dira, eta bat Gipuzkoan sortua izan arren, Lapurdin bizi izana.

1.2.6 Elkarrizketa informalak

Atal honetan elkarrizketa informalean garrantzia ere aipatu nahi nuke. Izan ere, lan hau ez zen posible izango IEHko bertso-munduko hainbat eta hainbat eragilerek, zein gazteekin beraiekin edukitako elkarrizketa informalek gabe. Behaketa parte-hartzailea egiterakoan, elkarrizketak egon badaude, noski, nahitaez. Eta ez da komeni landa lanean behaketa lanen testuinguruan edukitako elkarrizketak galdeketa bilakatzea (Jociles, 2016). Baina, ez dira testuinguru formalean garatzen

diren elkarrizketa erdi-egituratuak datu iturri gisa balio duten elkarrizketa bakarrak. Are gehiago, Ikerketarako propio diseinatutako elkarrizketen eta landa lanean edukitako elkarrizketa informalen artean dagoena continuum bat da (Ferrándiz, 2011, in Zapata 2019). Asko izan dira ikerketa honetan zehar edukitako elkarrizketa informalak, ikerketa bideratzeko berebiziko garrantzia izan dutenak. Solasaldiok elkarrizketa formaletan azaleratutako ideiak hobeto ulertzen lagundu didate zenbaitetan, eta beste batzuetan elkarrizketa formal horietan bistaratu gabeko hari-muturrak ikusteko aukera eman didate.

1.2.7 Bigarren mailako iturriak

Azkenik, bi motatako dokumentuez baliatu naiz lehen mailako iturrien bidez bildutako datuak osatzeko (ikus III eranskina).

Alde batetik, nire ikerketa testuingurua ezagutzen lagundu didaten Bertsularien Lagunak elkarteko urteroko txostenak erabili ditut. Txosten hauetan ageri dira elkartearen lan sektorekako ekimenen bildumak, eta bereziki landu ditut Transmisio eta Sustapen adarretakoak⁴ (bertso-eskolei, hezkuntza formaleko bertso-tailerrei, topaketei zein elkarteak antolaturiko bestelako aisialdi eskaintzei buruzko informazioa, alde batetik, eta Ipar Euskal Herrian urtek antolatutako bertso-saioei buruzko informazioa, bestetik). Elkartearen genealogia osatzeko saiakeran Elkarteak berak osaturiko txosten bat ere baliagarria izan zait IEHko bertsolaritzaren egituratzea aztertzeke. Eta azkenik, Euskal Herriko Bertsozale Elkarteko Transmisio saileko bertso-eskoletako zein hezkuntza arautuko eskolei buruzko datuak ere kontsultatu ahal izan ditut.

Bestetik, bertso-corpus esanguratsu bat aztertu dut bertso-munduan hiztun berrien inguruko diskurtsoak aztertu ahal izateko. Hiztun berrien legitimazio prozesuen inguruko atalean aurki daitezke corpus azterketa honi buruzko xehetasunak eta emaitzak.

⁴ Bertsularien Lagunak elkartean bezalaxe Euskal Herriko elkartean zein beste lurraldeetakoetan, sailka banatu ohi dira egitasmoak. Horietako bi dira Transmisioa eta Sustapena. Lehenak hezkuntza arautuko, bertso-eskoletako eta aisialdiko bertso-egitasmoen ardura izan ohi du, nagusiki, eta bigarrenak, bestalde, bertsolaritzaren zabalkundea sustatzea, hots, saioen antolaketa eta jarraipena, batik bat.

2 EGOERA SOZIOLOGIA IEHN. GAZTEAK ATAKA GAITZEAN.

Atal honetan Ipar Euskal Herriko⁵ (hemendik aurrera IEHko) testuinguru soziolinguistikoa zein den azalduko dut, Lapurdi, Nafarroa Beherea eta Zuberoako lurraldean euskarak bizi duen egoera marraztu asmoz⁶. Jakinez bertsolaritza euskaraz garatzen den praktika sozial eta kultural bat dela, eta, beraz, IEHko euskaldungoa dela IEHko bertso-munduaren magal, euskaldungo horren deskribapen zabal bat egitea dut helburu, alde batetik. Eta IEHko bertso-eskolako gazteen hizkuntza portaerak eta hizkuntzarekiko bizipen, iritzi eta diskurtsoak ditudanez aztergai, gazteon hizkuntza praktiken testuingurua zein den zehaztu nahi dut, bestetik.

2.1 DEMOGRAFIA. BARNEKALDE VS. KOSTALDE.

IEH ia 260 000 biztanleko lurraldea da (Institut National de la Statistique et des Études Économiques [INSEE], 2018); hots, Euskal Herriko hamar biztanletatik ia bat

⁵Euskal Herria hiru eremu politikotan banatzen da gaur egun. Espainiar Estatuaren banaketa politiko-administratiboaren baitan, Euskal Autonomia Erkidegoa hiru lurralde historikok osatzen dute -Araba, Bizkaia eta Gipuzkoak- eta Nafarroako Foru Komunitatea k barnebiltzen du Nafarroa Garaiko lurralde historikoa. Hirugarren eremua Frantziar Estatuaren antolamendu politiko-administratiboaren mende dauden Euskal Herriko hiru lurralde historikok - Lapurdi, Nafarroa Beherea eta Zuberoak. Lurralde hau Nouvelle-Aquitaine eskualdean kokatzen den Pirinio Atlantikoen departamentuak barnebiltzen du Bearnoko lurralde historiko Gaskoinarekin batera. 2017tik Euskal Hirigune Elkargoa bilakatu da hiru euskal lurraldeek osatzen duten lurraldea – frantsesez “Communauté d'agglomération du Pays basque”. IEH deituko diogu eremu horri ikerketa honetan.

⁶ Euskarak bizi duen egoera juridikoa alde batera utziko dut analisisan. Dena den, aipa ditzadan hemen pare bat kontu egoera juridikoa kokatzeko. Lehenik eta behin, euskararen estatus juridikoa IEHn, funtsean, *estatus juridiko eza* dela, euskarak ez baitu aitormen ofizialik IEHn. Horren erakusletzat har daitezke Frantziako 1958ko urriaren 4ko Konstituzioaren 2. artikulua, zeinetan baieztatzen den “Errepublikaren hizkuntza frantsesa d[el]a” eta 1994ko abuztuaren 4ko Toubon legea, frantsesaren nagusitasuna adierazten duena ez soilik administrazioan, baizik eta baita espazio publikoko bestelako eremuetan ere: “Frantsesa, Konstituzioaren aginduz Errepublikaren hizkuntza dena, Frantziaren nortasuna eta ondarearen oinarritzko osagaia ere bada. Hau da hezkuntzaren, lanaren, harremanen eta zerbitzu publikoen hizkuntza”. Bigarrenik, 2004an sortutako Euskararen Erakunde Publikoa (frantsesez *Office Public de la Langue Basque*) aipatu behar dut: euskararen aldeko politikak bultzatzeko botere publikoek sortu duten lehen erakunde ofiziala da, eta bereak dira bai hizkuntza politika definitzeko eta aplikatzeko ardura, eta baita horretarako beharrezko finantzabideak aurkitzekoa ere. Alta, legeak berak behartzen ditu botere publikoak hizkuntza politika boluntaristak (Coyos, 2008) eta gehienez ere akuilatzaileak sortzera: “Euskararen erabilera eta ikaskuntza boluntarioan oinarritzen da. Botere publikoak arduratzen dira (edo ez), beren nahiaren eta hautuaren arabera, euskarazko zerbitzuen eskaintza aitzinarazten herritarrentzat, hauek libro direlarik onartzeko edo ez” (Eusko Jaurkitza, 2007a: 12).

bizi da IEHn. Datu demografiko sakonetan sartu ez arren, garrantzitsua da argitzea IEHko hiru lurralde historikoen mugez haratago badela eremu geografikoaren banaketarako beste irizpide bat, hainbat alor ekonomiko zein soziologikoren azterketarako beharrezkoa dena, eta baita, beraz, alor linguistikorako ere: *kostaldearen* (Lapurdiko itsasaldearen)⁷ eta *barnekaldearen* (Lapurdi barnealdea, Baxe Nafarroa eta Zuberoaren) arteko bereizketa, hain zuzen ere.

Biztanleriaren kopuruan eta dentsitatean, esaterako, alde handia dago eskualde batetik bestera. Kostaldean bizi da jende gehien, eta bertan dago dentsitate handiena ere (Hego Lapurdiko Hirigunean 241,7 bizt./Km²-ko eta Euskal Kostaldea-Aturri Hirigunean 1515,4 bizt./Km²-ko), eta zenbat eta barnealderago, orduan eta apalagoa da (Errobi eta Aturri-Erobi herri elkargoetan 14,2 eta 202,5 bizt./Km²-ko hurrenez hurren, Hazparneko Lurraldea herri elkargoan eta Bidaxunekoan 54,2 eta 36,2 bizt./Km²-ko, eta gainerako lurralde osoan 30 biztanle baino gutxiago bizi dira Km²ko) (INSEE, 2013).

Biztanleriaren adinari begiratzen badiogu, Ipar Euskal Herriko hiru lurraldeetako zahartze indizea Euskal Herriko batez bestekoa baino altuagoa da⁸ (Gaindegia, 2008). Gazteak populazioaren %12,3 dira Zuberoan, %13,7 Nafarroa Beherean eta %15,4 Lapurdin.

Hirigune nagusian dago gazte⁹ kontzentrazio handiena: Euskal kosta-Aturri aglomerazio elkargoan gazteak biztanleriaren %16,8 dira; %13 eta %15 artean dira

⁷ IEHko lurralde antolaketa administratibo aldaketen ondorioz eskualde banaketa eta izendapenak aldatu egiten dira datu-iturri batzuetatik besteetara. Argi dezagun hasieratik, beraz: Lapurdi kostaldean kokatzen den hiri-eremuari BAM deitu izan zaio 2011ko urtarrilaren lehenera arte (Baiona, Angelu eta Miarritzeko udalerriek osatzen baitzuten). Bokale eta Bidarte gehitu zitzaizkien urte hartan, eta herri-elkargoaren izena ere aldatu egin zen: Euskal Kostaldea-Aturri Hirigunea deituko zitzaion, 2017ko urtarrilaren lehenean Euskal Herri Elkargoa sortzearekin batera desegin zen arte. Hego Lapurdiko Hirigunea ere kostalde gisa hartua da, eta, gaur egun, Ahetze, Ainhoa, Arbona, Azkaine, Biriatu, Ziburu, Getaria, Hendaia, Donibane Lohizun, Senpere, Sara eta Urruña hartzen ditu. Datuak aurkezterakoan iturrietan erabiltzen den izendapen bera erabiliko dut.

⁸ Zahartze indizeak adierazten du 65 urtetik gorako biztanleria, biztanleria osoarekiko proportzioan. 21,4ko indizea du EHak batez beste, Lapurdik 22,8koa, Nafarroa Behereak 23,2koa eta Zuberoak 27,5koa (Gaindegia, 2008).

⁹ "Gazteria" kontzeptua definitzeak luze joko luke, eta hitz egingo dut aurrerago horretaz. Baina, argi dezadan datu soziolinguistikoen analisirako 16-24 urte bitarteko adin tartean jarri dudala arreta berezia, erabili ditudan iturriek -bai inkesta soziolinguistikoek eta baita kale neurketek ere- adin tarte hau erabiltzen dutelako haien analisian. Aldiz, datu demografikoetarako Gaindegia erabiltzen dutuetan ageri den banaketa erabiliko dut, hots, 15-24 urte bitartekoa.

Lapurdikoko eta Nafarroa Behereko gainerateko eskualdeetan (Bidaxuneko zatian izan ezik, han %12,4 izanik) eta %12 inguru Zuberoan. Kopuru absolutuei begiratzen badiegu, bestalde, gazteriaren %66,6 Lapurdiko kostaldean bizi da. IEHn 30 000 gazte inguru bizi dira, eta horietatik 20 000 pasatxo Euskal Kostaldea-Aturri eta Hego Lapurdiko eskualdeetan (Gaindegia, 2008).

Berezko hazkundearen arteko aldeak azal ditzakete, neurri batean, lurraldeen arteko aldeak¹⁰. Alta, Euskal Kostaldea-Aturri aglomerazio elkargoak zein Hego Lapurdikoak, berezko hazkunde negatiboa izan dute azken hamarkadetan, eta, beraz, migrazio mugimenduei begiratu behar diegu datuok ulertzeko. Hiriguneak berezko immigrazio gune izateaz gain maila zabalagoan, begi bistakoa bihurtzen da barnealdeko gazteen kostalderako edo IEHz kanporako joera. Unibertsitate ikasketak egitera kostaldera edo kanpora joatea derrigorrezkoa dute, adibidez. Baionan edo Pauen dira, hurbilen diren fakultateak¹¹. Ikasketa eskaintzaren arabera, aldiz, asko dira Tarbesera, Tolosara, edo Bordelera jotzen dutenak. Eta, noski, bertako lan merkatua, besteak beste, errazago edo erakargarriago zaie maiz Zuberoakoa edo Nafarroa Beherekoa baino.

Datozen lerrootan ikusiko dugunez, demografia aldetik dauden ezberdintasunak eta hizkuntza ezagutza eta erabilera aldetik daudenak gainezarri egiten dira, neurri batean, diferentzia nabarmenak egonik IEH barnealdearen eta kostaldearen artean, oro har.

2.2 HIZKUNTZA GAITASUNA. GORA, GORA-BEHEREKIN.

IEHko 16 urtetik gorako biztanleriaren %22,5a elebiduna da (Eusko Jaurlaritza et al., 2017). Horri gehitu behar zaio %8,5eko elebidun hartzaileen kopurua, hots,

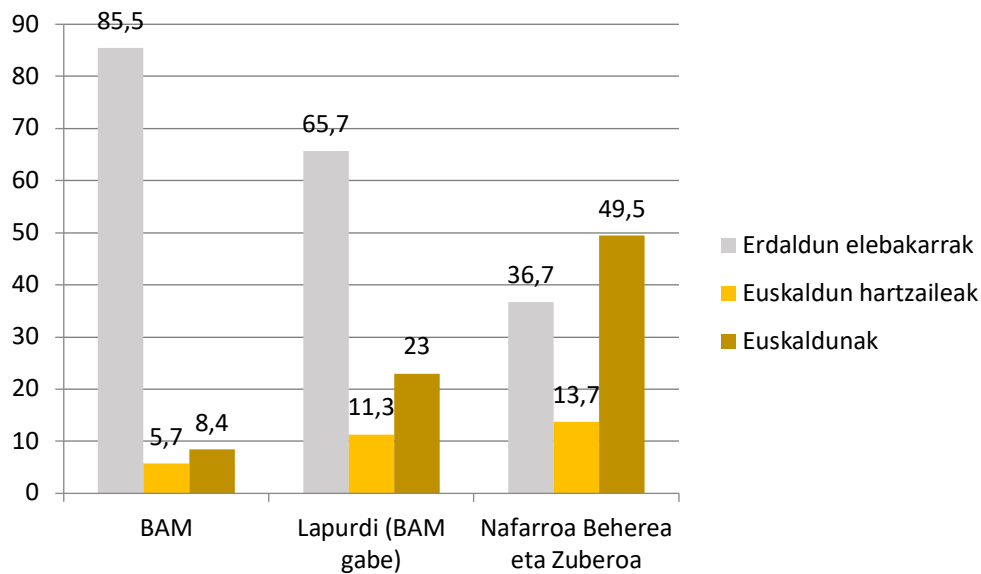
¹⁰ Biztanleriaren berezko hazkundera, sortze eta heriotzen arteko saldoa da, migrazio mugimenduak aintzat hartu gabe. 2016ko datuen arabera, Zuberoak -0,7koa du, Nafarroa Behereak -0,4koa eta Lapurdik -0,1ekoa

¹¹ Paueko eta Aturrialdeko Unibertsitatea 1972an sortutako unibertsitatea da (frantsesez "Université de Pau et des Pays de l'Adour"). Egoitza nagusia Pauen izanik, Baionan, Tarben eta Mont-de-Marsanen ere baditu campusak.

euskaraz mintzatu ez arren, euskara ulertzeko gai direnena¹². Biztanleriaren % 69,5k ez du, beraz, euskara ulertu ere egiten.

Kostaldean dago euskaldun dentsitate ahulena (%8,4 BAM eskualdean eta %23 Lapurdiko gainerateko eremuan, esaterako) eta barnealdean, aldiz, altuena (%49,5 Nafarroa beheera eta Zuberoan).

1. Grafikoa: IEHko hizkuntza ezagutza eskualdeka (%). 2016. Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).

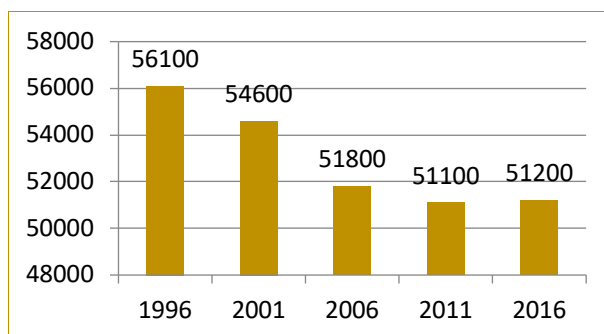


Euskaldunen bilakaerak etengabe egin du behera 1996tik 2011ra, bai kopuru absolutuei (hots, hiztun kopuru gordinari) dagokionez eta bai kopuru erlatiboiei begiratuta (biztanleria osoarekiko proportzioari, alegia). Alabaina, azken inkesta soziolinguistikoak euskararen egoerak hobera egin lezakeela pentsatzeko zenbait helduleku eskaintzen ditu (Eusko Jaurlaritza et al., 2017): nahiz eta balore erlatiboek apaltzen segi, kopuru absolutuak lehen aldiz egonkortu egin dira¹³.

¹² Euskararen eremuan egiten diren inkesta eta kale neurketa soziolinguistikoek darabilten terminologia erabiliko dut atal honetan zehar, iturrietako datuak identifikagarri izan daitezen, eta nahasmendu terminologiko gehiago sortzea saihestu asmoz. Horregatik, elebitasunaz ari naizelarik, euskararekiko elebitasunaz arituko naiz, jakintzat emanez biztanlearen %100 dela frantses hiztuna, eta alde batera utziz bestelako hizkuntzen ezagutzan oinarrituriko elebitasunak.

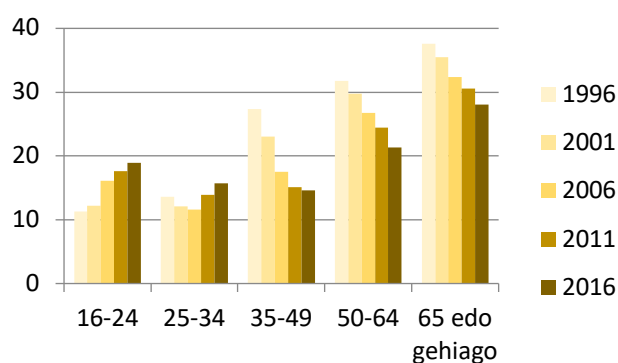
¹³ 51.200 euskaldun zenbatu dira inkestaren bidez -duela bost urte baino ehun gehiago. Baina, aldi berean, 9.000 gehiago dira erdaldun elebakarrak.

2. Grafikoa: IEHko euskaldun kopuruaren bilakaera, 1996-2016. Iturria: Eusko Jaurlaritz, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



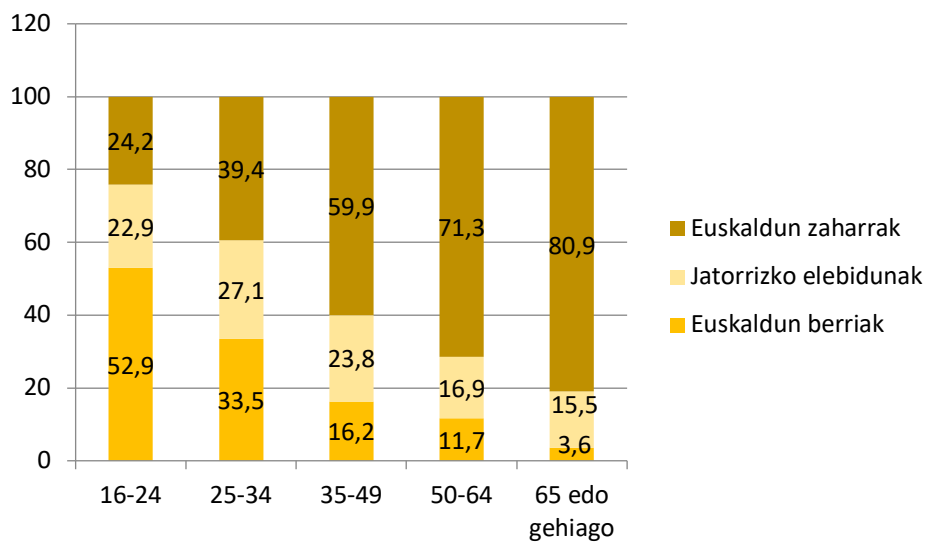
EHko bestelako zenbait eremutan gertatu den bezala, IEHn ere lehen aldiz eskolaren bidez euskaldundutako belaunaldi gazteenek eta heldutan euskara ikasitako hiztun berriek euskaldunen zahartzeagatik sortzen diren galerak konpentsatu dituzte. Fenomeno hau ezaguna da bestelako hizkuntza gutxituetan ere (Walsh, 2017; Walsh eta O'Rourke, 2014; Walsh, O'Rourke eta Rowland, 2016, Irlandako gaelikoaz; McLeod eta O'Rourke, 2017, Eskoziako gaelikoaz, esaterako). Izan ere, adin tarteei dagokienez, 65 urte edo gehiagokoen artean dago euskal hiztun proportzio altuena, nahiz etengabe doan behera, arrazoi demografikoak medio. Gazteenetan, aldiz, euskaldun proportzioa zaharretan baino apalagoa izan arren, azken inkestek goranzko joera nabarmena erakusten dute: 34 urtetik beherakoetan, oro har, gorantz doa euskaldunen proportzioa, eta joera hori are indartsuagoa da 16-24 urte bitartekoetan.

3. Grafikoa: Euskaldunen bilakaera adin tarteka inkesta batetik bestera. IEH, 1996-2016 (%). Iturria: Eusko Jaurlaritz, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



Hiztunen lehen hizkuntzei begiratu gero, lehen hizkuntza euskara dutenen bilakaera beheranzkoa dela ikus daiteke, etenik gabe, 1996tik hona (%31,6 1996an, %21,7 2016an). Eta euskaldun gazteen artean da apalena lehen hizkuntza euskara dutenen proportzioa: %47,1ek euskara edo euskara eta erdara ditu lehen hizkuntza, eta %52,9k ez dute euskara etxean ikasi 16-24 urte bitartekoen artean. Lehen aldiz, beraz, euskaldun belaunaldi berriaren baitan erdiak baino gehixeago dira hiztun berriak.

4. Grafikoa: Euskaldunak lehen hizkuntzaren eta adinaren arabera. IEH, 2016 (%).
Iturria: Eusko Jaurlaritzaren, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017)¹⁴.



Hiztun berrien proportzioa askoz handiagoa da, oro har, EHko bestelako eremuetan. Euskararen biziberritze prozesua abiatu zenetik arreta hiztunak hezkuntza bidez irabaztean jarri izanak emaitza nabarmenak ekarri baitzituen, bereziki Euskal Autonomia Erkidegoan (EAEn). Hala, IEHko euskaldungoaren %16 da hiztun berria, eta aldiz, EHko batz bestekoa %37 da. Baina, euskaldun gazteen artean, IEHko eta EHko batz bestekoak aski parekoak dira: EHko 16-24 urte bitartekoen kasuan %53,9, %52,9 IEHn.

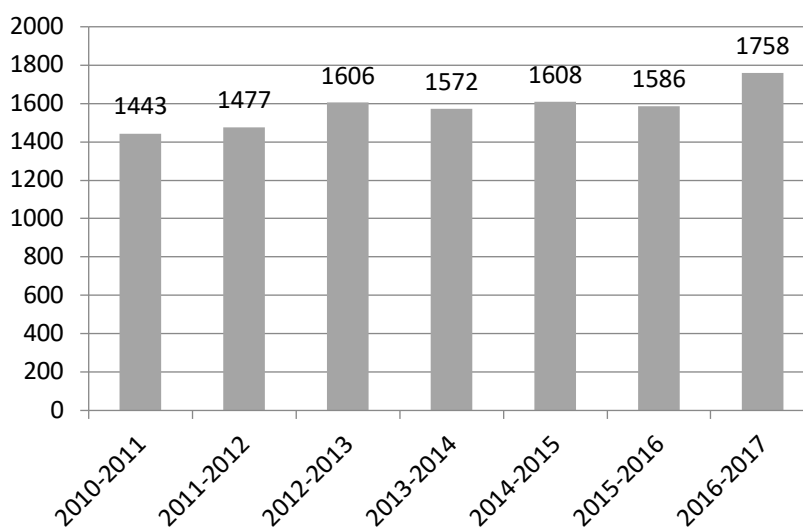
¹⁴ Hemen *euskaldun berri* eta *euskaldun zahar* terminoak erabili ditut iturriko izendapena errespetatuz. Alta, nire lanean hiztun hauei *hiztun zahar* eta *hiztun berri* deituko diet, aurreko bi kategoriek duten pisu ideologikoa neurri batean saihesteko. Emango ditut honi buruzko zehaztapenak hiztun berrien legitimazio prozesuari buruzko atalean.

Ez dezagun ahantz, alta, gazteen euskara ezagutza, oro har, %20tik beherakoa dela IEHn eta %55,4koa EHn, oro har (Eusko Jaurlaritza et al., 2017). Ezberdintasun nabarmen hau euskarazko eta euskararen irakaskuntza EHko beste eremu gehienetan baino askoz ahulagoa izateak dakar, nagusiki¹⁵.

2.3 EUSKARAREN ETA EUSKARAZKO HEZKUNTZA

IEHn etengabe ari da gorantz AEKk¹⁶ eskaintzen dituen gau eskolen eta ikastaldien bidez euskalduntzen dihardutenak.

5. Grafikoa: Euskaraz ikasten ari diren helduak¹⁷, IEH 2010-2017. Iturria: Euskararen Erakunde Publikoa (2018).



Kopurua gorantz badoa ere, ordea, kopuru absolutuak aski apalak dira: ez dira bi milara heltzen IEHn euskara ikasten ari diren helduak (2017ra arte, bederen), eta horietatik pentsa liteke ez dutela denek euskara maila egoki batekin bukatuko

¹⁵ Eta hori loturik dago, noski, hizkuntzari buruzko jarrera eta ideologiek, hizkuntzaren estatusarekin, eta bestelako faktoreekin ere. Ez naiz, ordea, ur handiagotan sartuko.

¹⁶ Alfabetatze Euskalduntze Koordinakundea (AEK) helduei euskara irakasten diharduen herri erakundea da. Lehenengo alfabetatze-taldeak 1965 inguruan sortu ziren. Gaur egun, ikasle kopuruari dagokionez helduen euskalduntze alfabetatzean aritzen den elkarterik garrantzitsuenak da, eta Euskal Herri osoan lan egiten duen bakarra ere bai. IEHn euskara helduei irakasteko egituraturiko erakunde bakarra ere bada.

¹⁷ Hemen kontatzen dira gau eskoletako ikasleak, ikastaro trinkoetakoak (urtean aste batez do biz ikastaldia egiten dutenak) eta xede taldeetakoak (lan denboran, lanerako euskara ikasten duten pertsonak, sare publiko edo pribatuan).

ikasketa prozesua. Hala ere, IEHko hiztun berrien profila, batez ere, eskolan euskara ikasitako hiztunena da. Zehazkiago, euskara lehen mailan ikasitakoena.

2.3.1 Euskararen eta euskarazko irakaskuntza. Zenbait datu.

Euskararen eta euskarazko irakaskuntza garatuz joan da IEHn azken berrogeita hamar urteotan. 1969an sortu zen lehen ikastola, eta harekin murgiltze eredia¹⁸, eta 1983an oren-parekidetasunezko irakaskuntza elebiduna deitzen dena (Coyos, 2012), ikastetxe publiko zein kristauetan¹⁹.

Azken urteotan eskola bidez euskara jasotzen duten haurren eta gazteen kopuruak etengabe gora egin badu ere (Euskararen Erakunde Publikoa, 2018), euskararen zein euskarazko hezkuntza bazterrekoa da oraindik IEHn. Lehen mailan²⁰ ikasleen %9,6k ikasten du Seaskako ikastoletan, %29,9k adar elebidunean izan (eskola publiko zein kristauetan)²¹ eta %60,5ek ez du ez euskaraz ez euskararik ikasten eskolan.

¹⁸ “Murgiltze eredia” deitu izan zaio Euskal Herrian euskarazko irakaskuntzari. Hots, euskara irakastetik haratago, hezkuntza curriculum – hizkuntza gehigarriena izan ezik- euskaraz garatzen duen hezkuntza ereduari. Izendapenak berak hiztun berriak ditu abiapuntu: etxean euskaraz ikasi ez duten haurrak euskarazko komunikazio giro batean murgiltzea du xede. Ikasgelan ikaskuntza-irakaskuntza prozesua euskaraz izateaz gain, bestelako haurrekin, irakasleekin zein eskola eremuko bestelako eragileekin gerta daitezkeen hizkuntza interakzioen *berezko* hizkuntza euskara izan dadin euskararen aldeko hizkuntza proiektuak garatu ohi dira murgiltze ereduko eskoletan.

¹⁹ Gaur egun euskarazko edo eta euskararen irakaskuntza hiru moldetan eskaintzen da IEHn: Euskararen murgiltze bidezko irakaskuntza, Seaskako ikastoletan (sareak lehen mailako 31 ikastola, 4 kolegio eta lizeo bat barnebiltzen ditu gaur egun).

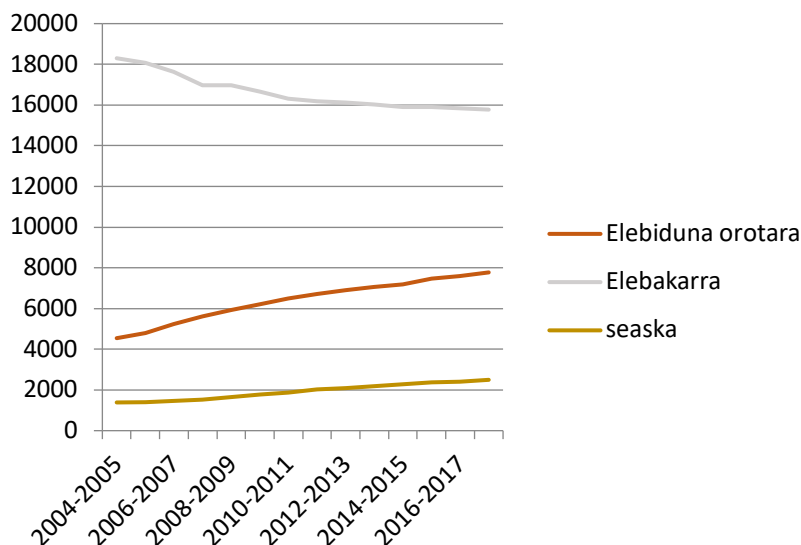
Oren-parekidetasunezko irakaskuntza elebiduna deiturikoa (lehen mailan irakaskuntza denbora-erdiz euskaraz eta denbora-erdiz frantsesez, eta kolegioan zein lizeoan euskararen irakaskuntza astean 3 orenez eta euskarazko irakaskuntza hizkuntza ez diren beste ikasgai batean edo gehiagotan, baina oren parekotasuna gainditu gabe).

Euskararen irakaskuntza eskaintzen duten eskolak (hautazko ikasgai gisa astean oren batetik 3 orenetaraino lehen mailan, astean 2 edo 3 orenez kolegioan eta lizeoan).

²⁰ IEHko eskola sistemak Frantziar Estatuko mailakatze sistema jarraitzen du, noski: lehen maila osatzen dute haur eskola ondorengo bost urtek (hots, 1., 2., 3., 4. eta 5. urteek), bigarren maila osatzen dute kolegioko lau urtek (hots, seigarrenak, bosgarrenak, laugarrenak eta hirugarrenak) eta ondoren datoz lizeoko hiru urteak (bigarrena, lehena eta terminala). Kasu honetan lehen mailako datu gisa aurkezten dira bigarren mailara igaro ez diren 2 urtetik gorako haur guztien datuak.

²¹ Euskararen Erakunde Publikoak Frantziako Hezkuntza Ministerioarekin elkarlanean argitaratzen dituen datuek ez dituzte oren-parekidetasunezko eredia eta euskara hautazko gisa eskaintzen den eredia bereizten eskola publiko zein kristauetako datuak ematerakoan.

6. Grafikoa: Lehen mailako ikasleen banaketaren bilakaera hizkuntza ereduaren arabera. IEH, 2004-2018. Iturria: Euskararen Erakunde Publikoa (2018).



Horrez gain, kolegioko datuei begiratuz gero, beherakada nabarmena da: Seaskako kolegioetan ikasten duten haurrak ikasleriaren %6,3a baizik ez dira, eta kolegio publiko zein kristauetako adar elebidunetan ikasten dute %14k. Ia hamarretik zortzik ez du beraz ez euskaraz ez euskararik ikasten eskolan. Lizeoko datuak are kaskarragoak dira: Seaskako Bernat Etxepare Lizeoan ikasten du ikasleriaren %4k, lizeo publiko zein kristauetako adar elebidun batean %6,6k, eta ia hamarretik bederatzik ez du ez euskaraz ez euskararik ikasten eskolan (Euskararen Erakunde Publikoa, 2018).

Esan daiteke, beraz, euskarak irabazi dituen hiztun berri gehienak euskara lehen mailan ikasi dutenak direla eta hauetariko askok ez dutela euskaraz ikasi kolegiotik aurrera.

2.3.2 Ereduen eraginkortasunaz hausnarketa bat, labur

IEHko hezkuntza eredu hauei dagokienez ez dago ikerketarik zuzenean euskararen eta euskarazko irakaskuntzaren eraginkortasuna neurtu duenik ikasleen euskara ezagutzari dagokionez (Coyos, 2012). Alta, pentsa liteke zentzu horretan EAEko eskola ereduaren emaitzek balio dezaketela, erabat estrapolagarri ez izan arren, aurreikuspen aski fidagarri batzuk egiteko bederen, jakinik hizkuntza banaketa

aldetik, IEHn euskararen irakaskuntza hautazko gisa eskaintzen duten eskolak A (edo garai bateko X) ereduarekin pareka daitezkeela, oren parekidetasunezko irakaskuntza elebiduna B ereduarekin, eta murgiltze bidezko irakaskuntza D ereduarekin.

Asko dira EAEko hezkuntza ereduaren emaitzen balorazio orokor zein zehatzak eskaini dituzten argitalpenak (Aldecoa, 2012), eta azterketaz azterketako emaitzen analisi bat garatu gabe, esan dezadan emaitzak aski argiak direla: ikasleen hizkuntza gaitasunean eragin handia du -bai lehen zein bigarren hezkuntzan- eskola ereduak, etxeko hizkuntzak eta inguruko euskaldun dentsitateak. Nabarmenduko nuke bigarren hezkuntzako datuetan agerian gelditzen dela A ereduak ez diela ikasleei euskararen erabilpen eroso baterako aski tresna eskaintzen, bere horretan²² (Eusko Jaurlaritza, 2005). B ereduko ikasleengan aldagai erabakigarriagoak dira etxeko hizkuntza eta ingurune euskaldun dentsitatea D ereduan baino, eta D ereduko ikasleak dira, oro har, alde handiarekin, euskarazko gaitasunean emaitza onenak lortzen dituztenak.

Soziolinguistika Klusterrak egindako Arrue ikerketan, EAEko lehen hezkuntzako 4. mailako eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako 2. mailako²³ ikasleen eskola giroko hizkuntza erabilerak aztertu dira, eta emaitzek adierazi dutenez, adinean aurrera egin ahala, hizkuntza erabileran eskola ereduaren eragina ahuldu egiten dela, eta eskolaz kanpoko eremuak hartzen du indar gehiago. Izan ere, eskola ereduaren eragina da aztertutako ikasle gazteenen hizkuntza erabilerarekin lotura estuena duen aldagaia (eta bigarrenik letorke eskolaz kanpoko jarduerena), eta aldiz, helduagoengan eskolaz kanpoko jarduerak eragiten dute gehien haien hizkuntza erabileran (eta eskola eredu letorke bigarren lekuan)²⁴ (Martínez de

²² LH bukaeran euskarazko A ereduko %2k lortzen du B1 maila (B ereduko %39,3k eta D ereduko %66,9k). DBH 4n, berriz A ereduko ikasleek ez zuten frogan parte hartu, ikerketa pilotu batek erakutsi baitzuen A eredukoek ez zituztela B2 frogak eskatzen dituen gutxieneko trebetasunak (Manterola, 2011).

²³ IEHra ekarrita, Lehen Mailako 4. urteko eta kolegioko 4.eko ikasleak lirateke.

²⁴ "Aztertutako aldagai guztien artean LMH4ko ikasleen eskolako erabilera orokorrarekin loturarik sendoena duen aldagaia irakasteredua da, eta jarraian datoz erabilera eskolaz kanpoko jardueretan, irakasleen erabilera haien artean, hizkuntzekiko begikotasunak (Eus/Gaz) eta eremu soziolinguistikoa (edo ikastetxea kokatuta dagoen udalerriko euskaldunen proportzioa). DBH2n erabilera eskolaz kanpoko jardueretan aldagaia da eskolako erabilera orokorrarekin lotuen

Luna eta Suberbiola, 2017: 128). Eta hau hala bada eskola giroko hizkuntza erabileran, aurreikus liteke fenomeno berak intentsitate handiagoa izango duela eskolaz kanpoko hizkuntza erabileran.

IEHko errealitatera itzuliz, pentsatzekoa da, alde batetik, euskararen irakaskuntza ikasgai soil gisa eskaintzeak ez duela inondik inora haur eta gazte horien euskara gaitasuna bermatuko. Pentsa liteke, halaber, oren-parekidetasunezko ereduan ikasten duten haur eta gazteen hizkuntza gaitasuna asko baldintzatuko duela etxeko hizkuntzak eta inguru hurbileko egoera soziolinguistikoak, eta Seaskako murgiltze sistema izanen dela, inguruneak ingurune eta etxeko hizkuntzak etxeko hizkuntza ikasleen euskarazko gaitasun altuena bermatzen duen eredia, erabateko bermea ez izan arren. Bestetik, zilegi da pentsatzea EAEn nola, IEHn ere adinean gora egin ahala eskolako hizkuntza ereduak baino gehiago eragingo dutela eskolaz kanpoko jarduerak gaztetxo zein gazteen hizkuntza erabileran. Eta jakinez zein den hizkuntzaren egoera soziolinguistikoa IEHko herri gehienetan, ezin da gazteen euskararen erabilerari buruzko aurreikuspen baikorregirik egin, *a priori*.

2.4 EZAGUTZA ERLATIBOA

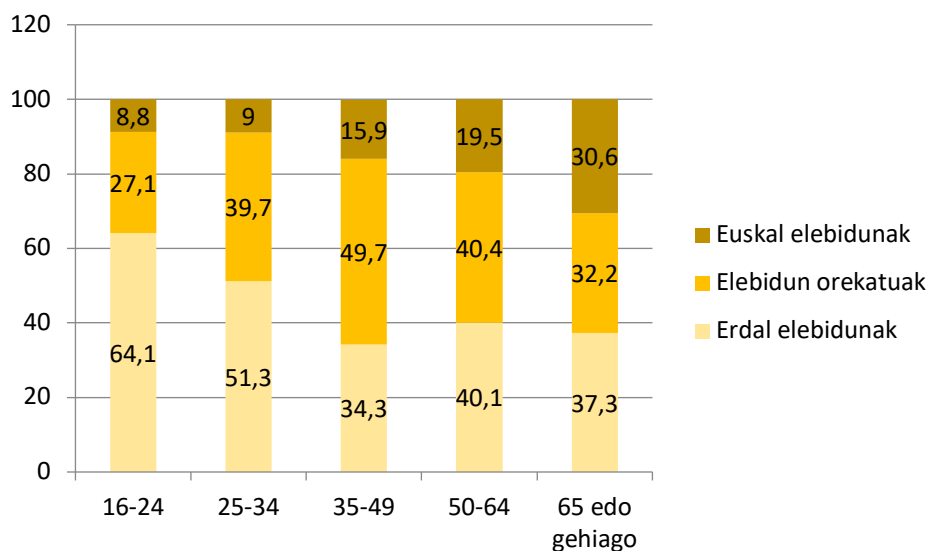
Gazteen hizkuntza erabilerarako faktore garrantzitsua da hizkuntzen ezagutza erlatiboa ere (Basurto, 2010). Eta euskaraz dakitenen proportzioak gora egin badu ere, ezagutza erlatiboak (hots, euskararen menperatze mailak, frantsesaren menperatze mailarekiko parekatuz gero) behera egin du gazteen artean (Eusko Jaurkitza et al., 2017). Hau da beste arrazoi bat euskararen ezagutzaren bilakaerari buruzko irakurketa baikorrari zenbait ñabardura gehitzeko, eta gazteen hizkuntza erabilerari buruzko aurreikuspen baikorregiak ez egiteko.

Izan ere, elebidunen artean, frantsesez euskaraz baino hobeki moldatzen direnak gehiengo dira adin-talde guztietan, eta bereziki gazteen artean: %64 mintzatzen da aiseago erdaraz euskaraz baino, %27,1 batean ala bestean berdin,

agertzen dena eta irakasteredua bigarren; ondoren datoz etxeko erabilera, irakasleen erabilera haien artean eta eremu soziolinguistikoa.” (Martínez de Luna eta Suberbiola, 2017: 128).

eta %8,8 soilik aiseago euskaraz erdaraz baino. Beraz, euskaldun gazteek, oro har, erraztasun gutxiago dute euskaraz hitz egiteko adinean aurreragoko euskaldunek baino (Eusko Jaurlaritza et al., 2017).

7. Grafikoa: Euskaldunen erraztasuna, adinaren arabera. IEH, 2016 (%). Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



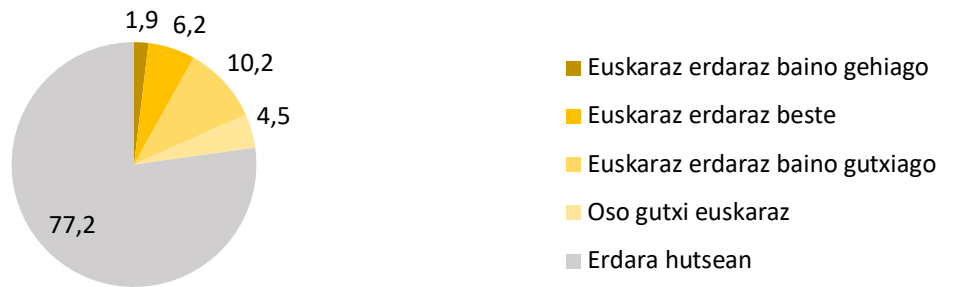
Horrez gain, inkesta bidez lortutako datuak aitortuak izanik, pentsa liteke bestelako ikerketa batzuetan *hizkuntzaren ezagutza subjektiboa* deitzen zaionaren gaineko ikuspegia eman diezaguketela hizkuntzaren ezagutza erlatiboari dagozkien erantzunek. Jakinik hizkuntza baten erabileran bereziki eragiten duela hizkuntza horretan mintzatzeko norberak sentitzen duen gaitasunak (Coyos, 2005a), pentsa liteke hizkuntzaren ezagutza erlatibo aitortu apalak, hizkuntzaren ezagutza subjektiboaren adierazgarri gisa ere negatiboki eragingo duela hiztun hauen euskararen erabileran.

2.5 HIZKUNTZA ERABILERA OROKORRA

Ezaguna da hizkuntza gutxituetan hizkuntza ezagutzaren eta hizkuntzaren erabileraren arteko tartea. Gure kasuan ere, alde nabarmena dago euskararen ezagutzaren eta erabileraren artean. Inkestetan aitortutako emaitzen arabera, IEHko biztanleen %8,1ek soilik erabiltzen du euskara aktiboki (frantsesez bezainbat edo gehiago) eta gainerakoen artean, %10,4k noizbehinka erabiltzen du

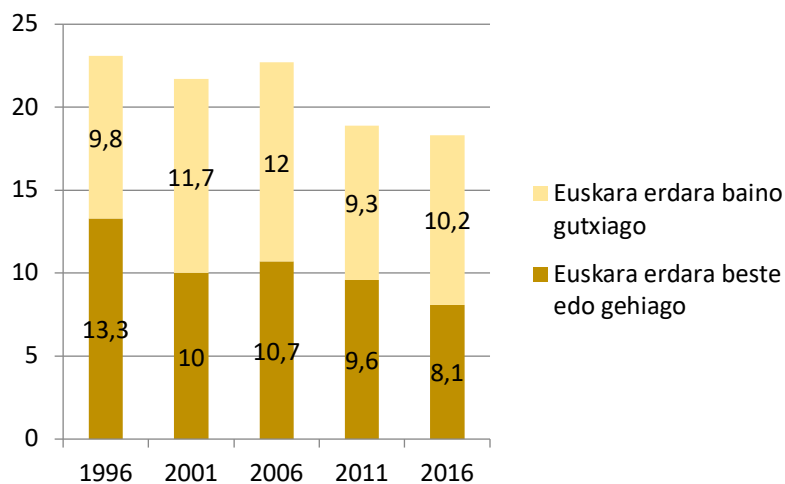
(frantsesez baino gutxiago izanik ere) eta %4,5k ia ez du erabiltzen. %77,2k, beraz, ez du erabili ere egiten -tartean dira euskaldunak ez direnak ere, noski- (Eusko Jaurlaritza et al., 2017).

8. Grafikoa: Euskararen erabileraren tipologia. IEH, 2016 (%). Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



Azken inkestak azalarazi dituen emaitzak inoizko txarrenak izan dira gainera: 1996an euskara frantsesa -edo euskara ez den beste hizkuntza bat- bezainbat edo gehiago erabiltzen zutenak %13,3 ziren, 2006an %10,7, eta 2016an %8,1 (Eusko Jaurlaritza et al., 2017).

9. Grafikoa: Euskararen erabileraren bilakaera. IEH, 1996-2016 (%). Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).

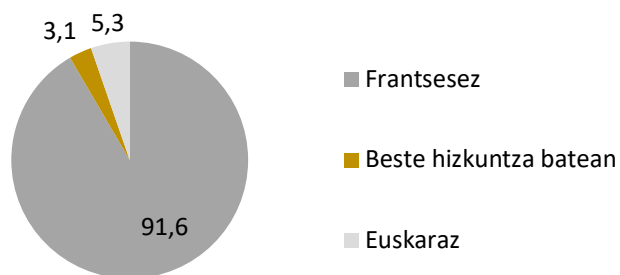


Eskualdeei begiratzen badiegu, aldeak ikaragarriak dira: datu aitortuen arabera, BAM eremuan %0,8 ari da euskaraz usu, Lapurdiko gainerateko eremuan %9 eta Nafarroa Beherean eta Zuberoan, aldiz, %28. Azken lurraldeotan, belaunaldi

zaharrak dira aldea azaleratzen dutenak, belaunaldi gazteen arteko diferentziak ez baitira hain handiak kostaldetik barnealdera. Ikusi besterik ez dago, nolako jaitsiera izan den hogeitun Nafarroa Behereko eta Zuberoako hizkuntza erabileran: %46 jarduten ziren euskaraz duela hogeitun urte (18 puntu apaldu da, ia erdiraino jaitsiz, beraz), eta Lapurdi barnealdean, %16 (7 puntu soilik izan arren, ia erdiraino jaitsi da, hemen ere) (Eusko Jaurlaritza et al., 2017).

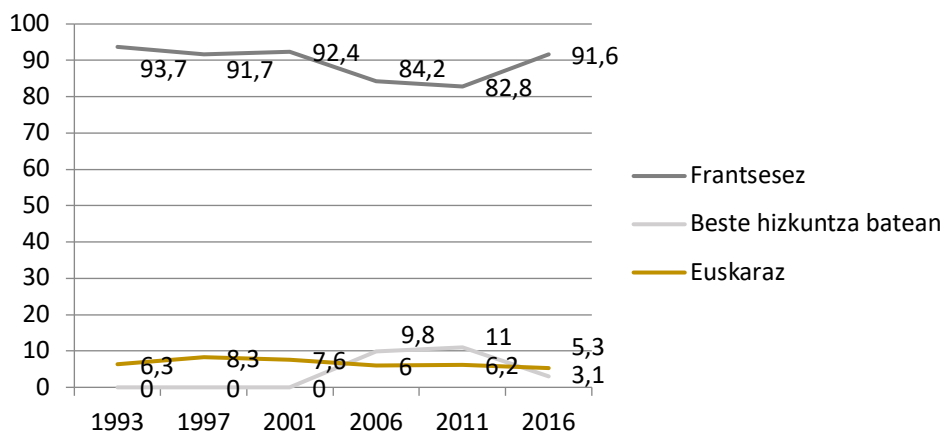
Kale erabilerari begiratzen badiogu (Soziolinguistika Klusterra, 2016), emaitzak are kaskarragoak dira: neurtutako elkarrizketen %5,3 baizik ez da euskaraz izan (%91,6 frantsesez eta %3,1 beste hizkuntzaren batean).

10. Grafikoa: Kaleko hizkuntza erabilera IEH, 2016 (%). Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



Bilakaerari begiratu gero, IEHn inoiz jaso den kaleko erabilera-indize baxuena da azken hau. Eta 1997tik beheranzko joera etenik gabea da.

11. Grafikoa: Kaleko hizkuntza erabileraren bilakaera IEH, 1993-2016 (%). Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).

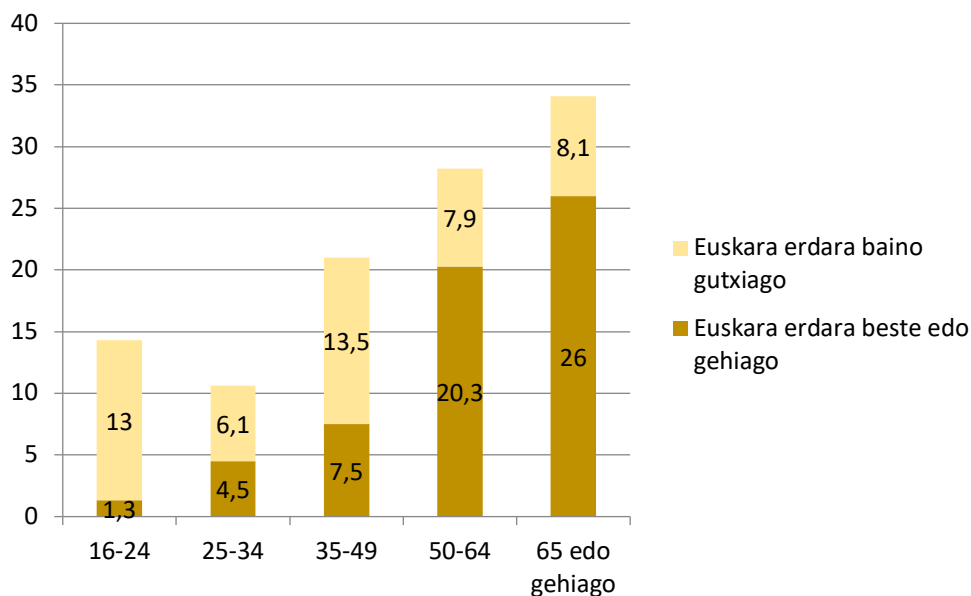


Eskualde populatuenean aurkitu dira, berriz ere, emaitzarik kaskarrenak: BAMen neurtutako elkarrizketen artean euskarazkoak ez dira %2ra heltzen, Lapurdiko gainerateko eremuan %5 izan dira euskarazkoak, eta Nafarroa Beherean eta Zuberoan abantzu %15²⁵.

2.6 GAZTEEN ERABILERA DATUAK

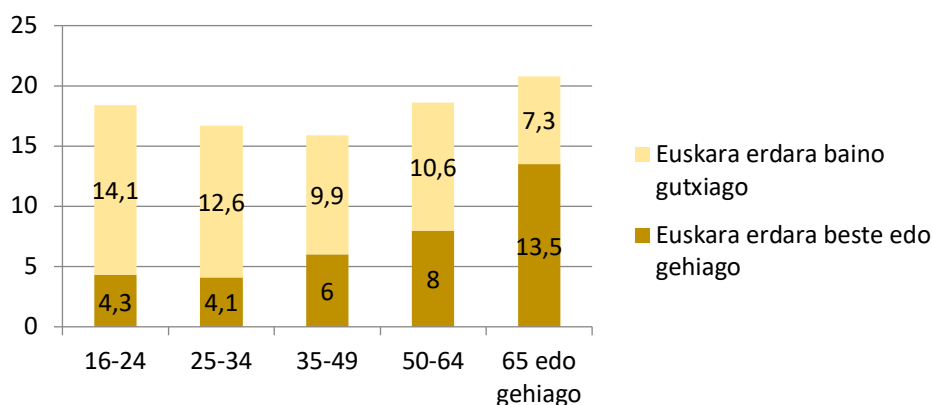
Adin tarteei begiratzen badiegu, ordea, bada hobekuntza zantzurik. Aitortutako emaitzen arabera (Eusko Jaurlaritza et al., 2017), 1996an gazteenak ziren euskararako joera gutxien zutenak (16-24 urte bitartekoen %1,3k soilik egiten zuten euskaraz erdaraz bezainbat ala gehiago), eta aldiz, azken datuek erakusten dute gazte belaunaldi berriak joera handiagoa duela euskaraz mintzatzeko aitzineko belaunaldiak baino (0,3 puntuko aldea txikia izanagatik). Aurrerantzean baieztatu litekeen joera aldaketa baten seinale izan daiteke.

12. Grafikoa: Euskararen erabilera adinaren arabera. IEH, 1996. Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



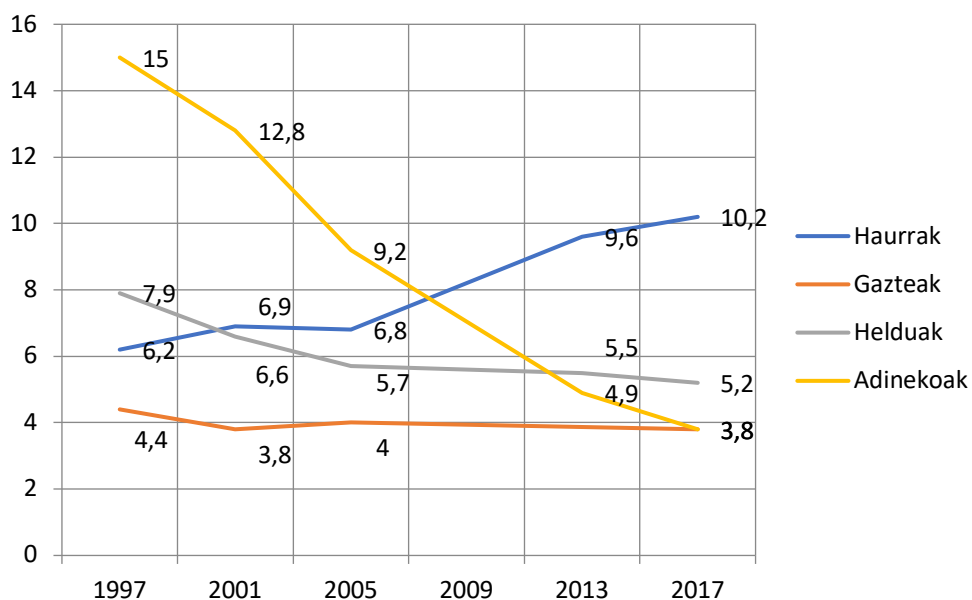
²⁵ Azpimarratzekoa da 2011ko datuen aldean, Lapurdin jaitsi egin dela erabilera, eta gainerako bi herrialdeetan, aldiz, igo. Bestalde, bestelako hizkuntzen neurketetan ageri diren irregulartasunen jatorria aztertzeke dago.

13. Grafikoa: Euskararen erabilera adinaren arabera. IEH, 2016. Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



Gazteen euskararen erabilera helduena baino apalagoa da, hala ere. Kale-neurketen arabera²⁶, bestalde, gazteen euskararen ezagutzak gora egin badu ere, kale-erabilerak behera egin du, leun bada ere (1997an %4,4 eta 2016an %3,8).

14. Grafikoa: Euskararen kale-erabileraren bilakaera, adin-taldeen arabera. IEH, 1997-2016 (%). Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



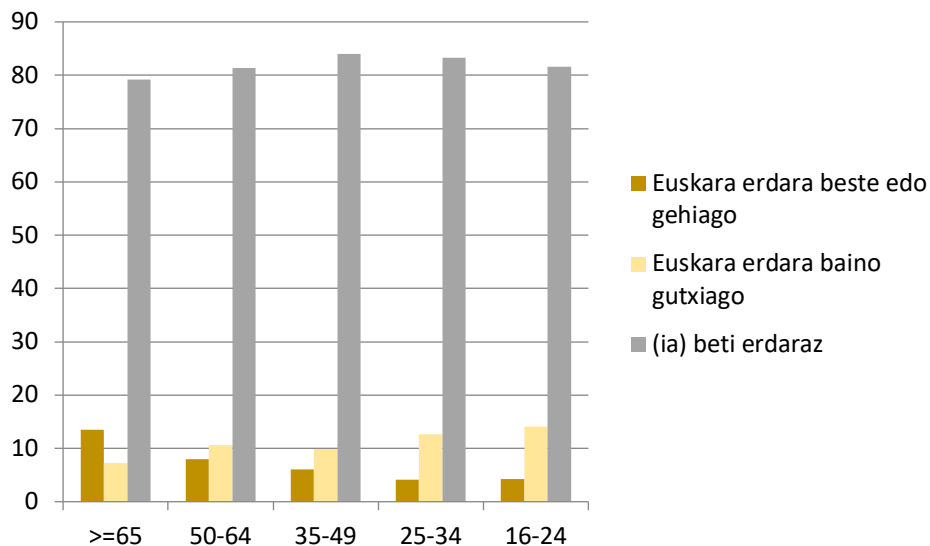
Euskararen erabilera orokorrari buruzko emaitza aitortuei begiratu gero -hots, kalekoa eta ez kalekoa-, oro har, IEHn belaunaldi zaharrenak dira, oraindik,

²⁶ Kale neurketan lau adin-talde bereizi dira: haurrak (2 eta 14 urte bitartekoak), gazteak (16 eta 24 urte bitartekoak), helduak (25 eta 64 urte bitartekoak), eta adinekoak (65 urtetik gorakoak).

euskara gehien erabiltzen dutenak: 50-64 urtetik bitartekoen artean %8k dio euskara erdara bezainbat edo gehiago erabiltzen duela (%10,2k 2011n), eta 65 urtetik gorakoek artean %13,5ek (%16,6k 2011n). 50 urtetik beherakoek artean aski antzekoa da euskara erdara bezainbat edo gehiago erabiltzen dutela diotenen portzentajea: 16 eta 24 urteko gazteen artean %4,3 (%5 2011n), eta 25 eta 34 urtekoek artean %4,1 (%6 2011n) eta %6, 35 eta 49 urtekoek artean (ehuneko bera 2011n).

Alta, gazteen artean dago euskara erdara baino gutxiago erabiltzen duten ehunekorik handiena: 16 eta 24 urtekoek artean %14,1 (% 12,1 2011n), eta 25 eta 34 urtekoek artean %12,6 (% 11,6 2011n), eta aldiz, 35-49 urte bitartekoen %9,9 soilik. Euskara oso gutxi erabiltzen dutela gehien erantzuten dutenak ere gazteenak dira (16 eta 24 urtekoek artean %7,4) (Eusko Jaurlaritza et al., 2017). Ondoriozta liteke, beraz, euskarak *irabazten* dituen hiztunak ez direla bereziki aktiboak bilakatzen gaztaroan. Hots, lehen euskaraz zekitenek gehiago baliatzen zuten, eta orain, euskaraz jakin eta gutxi erabiltzen dutenak gehiago dira.

15. Grafikoa: Euskararen erabilera adin-taldearen arabera. IEH, 2016. Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).

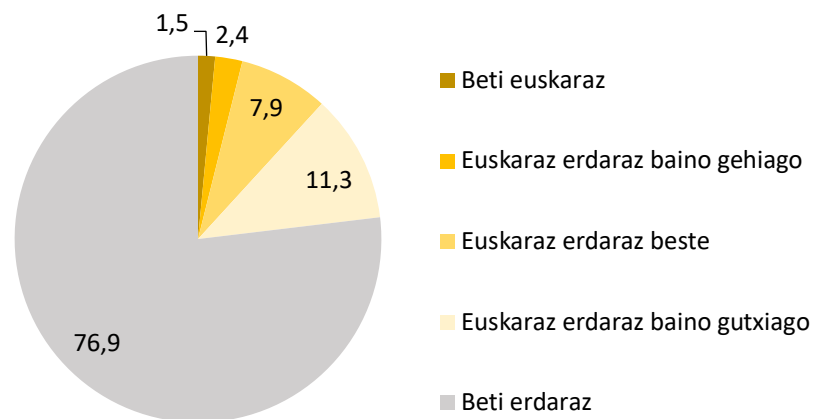


Iturri bereko datuei tiraka, eskualdeka begiratu gero, diferentzia handiak antzeman daitezke, ordea, gazteen hizkuntza erabilerari dagokionez. BAMko 16-24 urte arteko gazteek aitortzen dutenaren arabera, euskaraz frantsesez beste edo

gehiago egiten dutenak % 0,9 dira (35 urtetik beherako gainerakoak ere ez dira % 1era iristen). Lapurdi barnealdean, aldiz, % 6,9 mintzo da euskaraz erdaraz bezainbat (belaunaldi honetan ageri da, lehen aldiz, aitzineko belaunaldiarekiko igoeratxo bat (35 eta 49 urtekoen artean % 4,7 dira). Eta Nafarroa Beherean eta Zuberoan 16 eta 24 urtekoen artean % 14,4 dira euskara erdara beste edo gehiago erabiltzen dutenak.

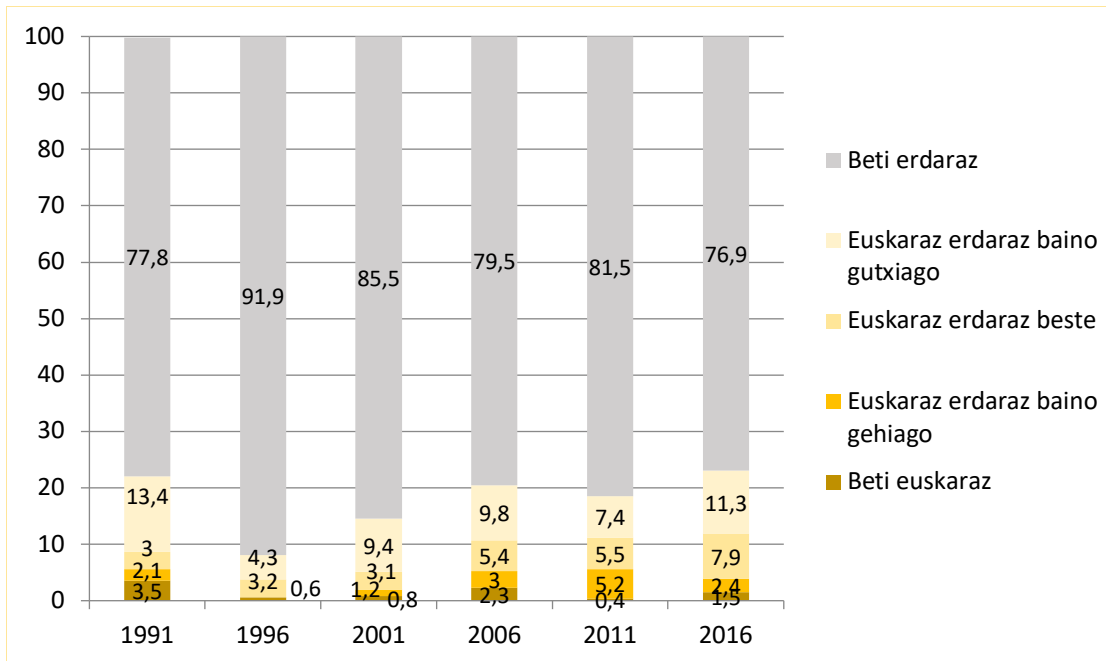
Lagun arteko harremanei dagokienez, aldiz, 2016an IEHko gazteen %11,8k adierazten du lagun artean euskaraz frantsesez bezainbat edo gehiago zein beti euskaraz ari dela. % 88,2ek aldiz, lagunekin gehienbat frantsesez edo erabat frantsesez hitz egiten duela aitortzen du. Jakinik 16 eta 24 urte bitarteko gazteen % 17,6 dela elebidun, pentsa liteke euskarak toki gutxi duela gaur egungo IEHko gazteen arteko harremanetan, baina azpimarragarria da, hain justu, gazteen eremu hurbilean euskarak presentzia handiagoa duela bestelako eremuetan baino.

16. Grafikoa: Lagunekin erabiltzen den hizkuntza (16-24 urte). IEH, 2016. Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



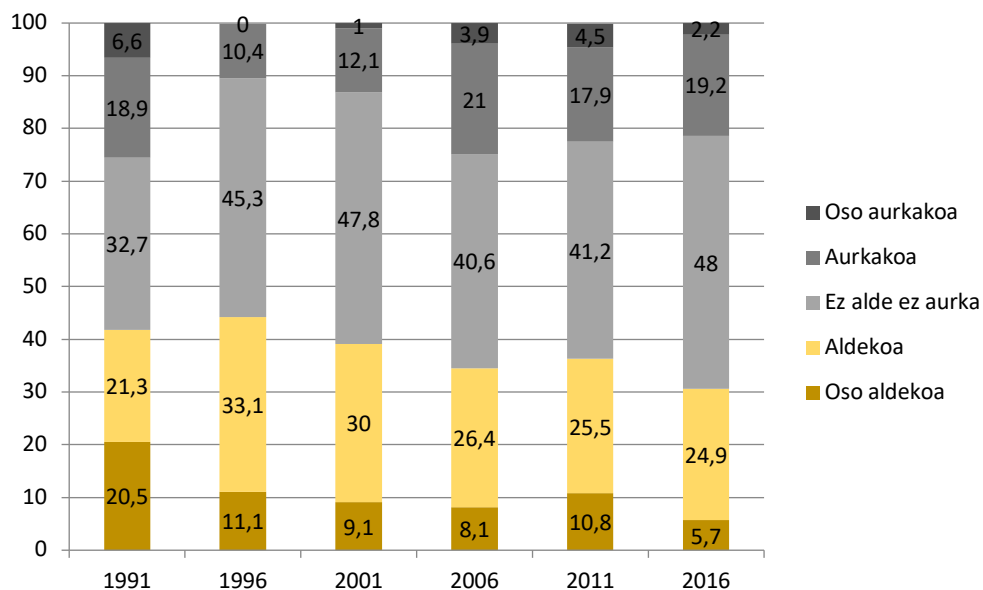
Badirudi, ordea, gazteen artean hizkuntza erabiltzeko joera goranzkoa dela: gehiago dira gaur egun euskaraz frantsesez adina edo gehiago zein beti euskaraz egiten dutela adierazten duten gazteak orain dela hamabost urte baino (%11,8 direnak %5,1 ziren 2001ean) (Eusko Jaurlaritza et al., 2017).

17. Grafikoa: Lagunekin erabiltzen den hizkuntzaren bilakaera (16-24 urte). IEH, 1991-2016. Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



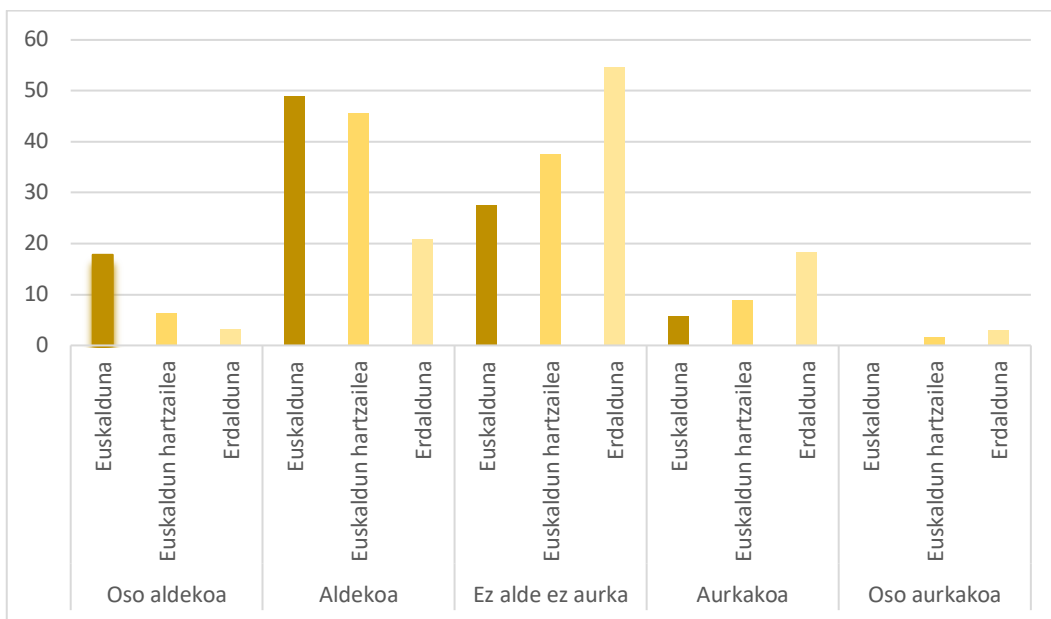
Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarrerari dagokionez, gazteen artean hamarretik hiru pasatxo daude alde edo oso alde, eta hamarretik bi pasatxo aurka edo oso aurka. Ia erdiak, aldiz ez daude ez aurka eta ez alde.

18. Grafikoa: Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarreraren bilakaera (16-24 urte), IEH. Iturria: Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



Oro har azken urteotako datuek bilakaera argirik adierazten ez badute ere, badirudi oso aldeko jarrerak beheranzko joera duela gazteen artean, eta ez alde ez aurka ez daudenen proportzioa dela gehien nagusi. Dena den, jarrerak oso ezberdinak dira, adin batean zein bestean, euskaldun, euskaldun hartzaile ala erdaldun izan: euskaldunen %66,7 dago euskararen erabilera sustatzearen alde edo oso alde, euskaldun hartzaileen artean % 52, eta erdaldunen artean %24 soilik.

19. Grafikoa: Euskararen erabilera sustatzeari buruzko jarrera hizkuntza gaitasunaren arabera. IEH, 2016. Iturria: Eusko Jaurlaritzza, Nafarroako Gobernua eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017).



Azpirarratzekoa da, beraz, alde batetik, gazteen artean hizkuntza erabiltzeko joera goranzkoa dela eta euskara lagunekin erabiltzen dutela gehien, nahiz eta beti euskaraz edo euskaraz erdaraz baino gehiago egiten dutenak ez diren, hala ere, %4ra heltzen. Horrez gain, badirudi euskararekiko jarreran gazteen artean gero eta gutxiago direla euskara sustatzearen oso aldekoak, eta gehienak ez daudela ez erabat alde ez erabat aurka.

2.7 ONDORIOAK

Osa dezagun argazkia, labur: IEHko hamar biztanletik 7k ez du euskara ulertzen, ia zortzik ez du euskara batere erabiltzen, eta euskararen kale erabilera %5,3koa da.

Hori horrela, desberdintasun handiak daude eremu geografiko eta adinaren arabera, batez ere. Kostaldea eta BAM hirigunea dira populatuena eta erdaldunenak. Aldiz, barnealdean, populazio dentsitatea apalenean den eremuan, euskara gehiago hitz egiten da. Gazte gehienak gune erdaldunenetan bizi dira, ordea, eta zaharrak dira euskara gehien hitz egiten dutenak.

Gazteei hurbiletik begiratzen badiegu, hamarretik 8k ez dute euskara ezagutzen, nahiz eta goraka doan hizkuntza ezagutza, eskola bidezko ikaskuntzari esker. Eskolan euskara ikastea gero eta ohikoagoa bilakatzen ari bada ere, lehen mailan, bereziki, euskaraz ikastea bazterreko kontua da oraindik. Are gehiago kolegioan, eta zer esanik ez lizeo mailan. IEHko lizeoko ikasleen %4k ikasten du euskaraz, eta aldiz, 10etik 9k ez dute ez euskaraz ez euskara ikasten. Hala ere, hezkuntza bidezko euskalduntzea dela eta, elementu berri bat ere ageri zaigu IEHko eszenario soziolinguistikoan: lehen aldiz gazte belaunaldiaren baitan erdiak baino gehiago hiztun berriak dira, hots, euskara eskolan ikasi dute.

Gazteen euskararen erabilerrari dagokionez, ordea, pentsatzekoa da eskolako hizkuntza ereduak baino gehiago eragiten dutela kaleko errealitateak eta eskolaz kanpoko jarduerak. Eta kalean frantsesa da nagusi. Baita aisialdi eremuan ere. Kultura gehiena frantsesez sortzen da IEHn bertan eta kanpotik datorrena ere ez dator euskaraz. Gazteen hizkuntza erabilera apala izatea ez da, beraz, harritzekoa: lagun artean euskararen erabilera trinkoa egiten dutenak ez dira %4ra heltzen. Gainera, gero eta gutxiago dira gazteen artean erabilera sustatzearen oso alde daudenak, eta gero eta gehiago auzia gutxi axola zaienak, edo ez alde eta ez aurka ageri direnak. Eta gazteen artean dago euskara jakin arren erdara baino gutxiago erabiltzen dutenen proportzio altuena.

Alta, gazteek gazteen artean erabiltzen dute euskara gehien, eta baliteke gazteen hizkuntza erabilera gorakada baten hastapenetan egotea. Gazte batzuk, hiztun zahar ala berri, euskara gehiago erabiltzen dute erdara baino, eta euskaraz bizitzeko hautua egiten dute eta euskarazko harreman sareetan bizi dira. Alta, egoera soziolinguistiko honetan, arrunt zaila da euskara dakitenez eta erabili nahi dutenez soilik osaturiko gazte-taldeak osatzea, ausaz. Edo norbere ingurunean euskaraz bizitzeko hautua egitea horrek ingurunea bera erabat eraldatu gabe.

Badira, ordea, euskarazko gazte sareak sortzeko gune berezi zenbait, IEHn: Seaskako Bernat Etxepare Lizeoa da bat, eta kultur zein aisialdi eremuko jarduera komunitateak izan daitezke besteak: gaztetxeak, militantzia eremuak edo bertso-
eskola, esaterako.

3 BERTSOLARITZAREN EGOERA IEHN. GAZTEAK ZURRUNBILOAREN BEGIAN.

Atal honetan IEHko gaur egungo bertso-mundua bere testuinguruan ulertzeko zenbait gako eman nahi nituzke. Alde batetik, bertsozaletasuna eskualde honetan zertan den azaltzeko erradiografia moduko bat egingo dut. Egoera honetara heltzeko mugarriak izan diren zenbait gertakari ere azalduko ditut, ondoren. Gazteen eta bertsolaritzaren arteko harremanaz hitz egingo dut. Gaur egungo gazteek bertso-munduan sozializatzeko eskainiak zaizkien espazioei buruz arituko naiz, nagusiki, eta baita gazteen bertso-munduarekiko inplikazio ezari buruzko usteei buruz ere, labur.

3.1 BERTSOLARITZA, EUSKARAZKO AHOZKO INPROBISAZIOA

Bertsolaritza ahozko inprobisazioa baino askoz gehiago izanik ere (bada idatzizko bertsorik, zein ahozkoak izanagatik inprobisatuak ez direnik) bat-bateko hitzezko inprobisazioaz arituko naiz lan honetan, bertsolaritzaz ari naizenean. Eta emandako melodia bati hitzak bat-batean jartzea hainbat kulturatan aurki daitekeen kultur praktika da, bai iraganean eta bai gaur egun ere (Trapero, Santana eta Márquez, 2000). Izan Latin Amerikako dezimak, Herrialde Katalanetako glosak, Siziliako mutetuak zein Kretako matinadak, denak dira ahozko inprobisazio moduak. Hizkuntza bati eta kultura bati era batera edo bestera lotua dago modu bat eta bakoitza, baina ahozko inprobisazioa fenomeno unibertsala da, herri eta kultura ugariren herri kulturaren parte dena, nahiz eta bakoitzak izan bere izena, doinutegia, eta bertso-egitura sorta (Díaz-Pimienta, 2000: 526).

Jaume Ayats-en arabera, ahozko inprobisazio mota hauek komunean dute, inprobisazio jolasean parte hartzen dutenen arteko komunikazio ekintza esanguratsua sortzea, behin betikotasun asmorik gabeko diskurtsoak eraikitzea, aurrez erabakitako diskurtsorik eza eta horren ondoriozko tokian tokiko eta unean

uneko egoerara moldatzeko gaitasuna, eta gizarte-kritikarako zein bestelako komunikazio egoeretan *esan ezin direnak* esateko aukera eta joera (Ayats, 2007)²⁷.

Ahozko inprobisazioa ez da, beraz, inondik inora euskaldunon berezitasun, baina, kasualitatez edo kausalitatez, euskaldunok alboan ditugun bi erdaretan ez dago halako praktikarik; ez frantsesez eta ez gaztelaniaz²⁸. Bertsolaritzaz gozatu nahi duenak, izan sortzaile edo hartzaile gisa, euskaraz egin behar du²⁹. Bertsolaritza, beraz, euskal hiztunen bidez garatzen da; euskal hiztunek euskal hiztunentzat egiten dute bertsotan, antolatzen dituzte saioak, jartzen dituzte gaiak, jotzen dute txalo. Bertsogintzaren periferiako zenbait harreman izan litezke erdarazkoak, baina, bertsogintzaren inguruko harremanak euskarazkoak dira, erabat ez bada, ia erabat. Bertsolaritzaren eremuan sozializatzea, euskaraz eta euskararen bidez sozializatzea da, beraz.

Hizkuntza ia tresna soil duen jarduera baten bizi-indarrak ezin du, ondorioz, hizkuntzaren bizi-indarrarekiko mendekotasunik gabea izan, eta euskal hiztunen kopuru, dentsitate, ideologia eta dena delakoek eragiten dute, nahi ala nahi ez, bertsolaritzaren garapenean. Hala, bertsolaritzak bizi duen egoera tokian tokiko errealitate soziolinguistikoari (ere) lotua dago ezinbestean. Txarrerako eta onerako, lotura horrek bi zentzutan eragiten du, bertso-mugimenduak eragin baitezake errealitate soziolinguistikoan ere.

3.2 GAUR EGUNGO BERTSOZALETASUNA. ERRADIOGRAFIA BAT.

Hizkuntzaren errealitatearekiko loturak lotura, bertsolaritza osasun onean dagoela entzuten da azken aldian. Euskal kultur sistemaren baitan periferiatik erdigunerantz pauso bat ala beste eman izana da beharbada uste horren oinarria.

²⁷ Ayatsek ahazko inprobisazio generoa definitzeko ezaugarri gisa gehitzen du inprobisaziorako erabilitako melodiak tradiziozkoak izatea. Honek ez luke arazorik sortuko doinu berriak sortu eta tradiziozko doinutegian txertatzeko aukera emango bailuke definizioak, baina, rap-a eta bestelako ahazko inprobisazio motak kanpo utziko lituzke, eta ez dakit zenbateraino den desberdintze hori beharrezkoa zein petinentea generoa bera definitzerako orduan.

²⁸ Rap edo Slam inprobisatua ahazko inprobisazio motak izanik ere, gaur egun, ez dira gure eremu geografikoko kultur eszenatokian presentzia handia duten adierazpideak (oraindik bederen), eta ez dira bertsolaritzarekin parekagarriak zentzu horretan.

²⁹ Salbuespenak salbuespen, noski. Izan dira erdaraz kantatutako bertsoak eta izan da euskaraz kantaturiko bertsoak itzulirik gozatzeko aukera ere, baina, ohiko egoeretan bertsoaz gozatzeko euskara ulertzea ezinbestekoa da.

Indartsu ala ahul dagoen esatea ez da kontu sinplea, ordea. Zerekin alderatzen den. Egia da esan daitekeela, zenbait zentzutan, inoizko sendoen dagoela bertsolaritza³⁰: izan bertso-afaria edo taula-gaineko saioa, izan librean (gairik gabe) edo gai-jartzaile baten gidaritzan, izan ehunka pertsonen aitzinean edo txoko intimoagoetan, astero-astero hamarnaka saio antolatzen dira euskararen lurraldean³¹. Bertsolaritza sustatzeko eta hedatzeko elkarteak sortu dira³² azken hamarkadetan lurraldez lurralde eta maila nazionalean, eta proiektu bateratu bat koordinatzen dute denen artean (Barandiaran, 2011). Bertsolaritzaren mugimenduak hedabide propioak sortu ditu³³, eta –bereziki euskarazko hedabideetan gero eta leku gehiago hartzen dute bertsolaritzari buruzko berriek. Erregulartasunez antolatzen dira lurraldekako zein maila nazionaleko bertso txapelketak arrakasta handiz³⁴ eta hezkuntza arautuan zein aisialdian bertsolaritza irakasten eta praktikatzen dute astez aste milaka haur eta gaztek³⁵.

Ez dago hurbilagoko datu parekagarririk, baina, 2008ko datuen arabera, bertsolaritza da (ez zuzeneko) musika eta liburuen ondotik euskaldunek euskaraz gehien kontsumitzen duten kultur praktika, zuzeneko musika kontzertuen, antzerkiaren zein zinemaren aurretik (Eusko Jaurlaritza, 2008): urtean behin

³⁰ Ezberdintasun nabarmenak daude bertsolaritzarekiko zaletasunean zein bertso-praktiken ezaugarrietan lurraldetik lurraldera (SIADECO, 1995; Aierdi eta Retortillo, 2006; Zubiri et al., 2018), baina bertsolaritza ekosistema gisa ulertuz gero, baieztatu liteke osasun onean dela, oro har.

³¹ Esaterako, 1615 saio antolatu ziren 2018an, horietatik 72 Lapurdin, 20 Nafarroa Beherean eta 5 Zuberoan (Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak, 2019a).

³² Euskal Herriko Bertsozale Elkarteaz gain, lurralde bakoitzean Bertsozale Elkarte bat dago; Arabakoa, Bizkaikoa, Gipuzkoakoa, eta Lapurdi, Nafarroa Beherea eta Zuberoa biltzen dituen elkarteak da Bertsozale Elkarteak. Elkarte guztiak osatzen dute proiektu bateratu bat.

³³ 1988an euskaraz emititzen duen Euskal Telebista katean Hitzetik Hortzera programa abiatu zuen Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak. Bestalde, bertsoa.eus atarian milaka bertso daude online entzungai, eta astero-astero igotzen dira bertara bertso-saio berriak. 2006an sortu zuen Bertso Plaza Digitala Elkarteak, eta gaur egun Librean Kooperatiba Elkarte Txikiak eta Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak lankidetzan garatzen dute.

³⁴ Azken hau lau urtean behin izan ohi da, eta 2017an jokatu zen azkena, finalean 14000 entzule baino gehiago bilduz.

³⁵ Bertso-eskolei dagokienez, 2018-2019 ikasturtean Euskal Herri osoan 123 bertso-eskola izan ziren martxan, eta 1500 partaidek (900 haurrek eta 600 helduk) eta 130 irakaslek parte hartu zuten horietan. Ikastetxeei dagokienez, 2019-2020 ikasturtean 463 ikastetxetan emango ditu EHBK bertsolaritza eskolak, eta 28.454 ikaslek landuko dute bertsolaritza bertan, EHBK 50 irakasleren eskutik (Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak, 2018, 2019). IEHko datuei dagokienez, 2017-2018 ikasturtean Seaskako 28 ikastoletan 840 ikaslek eta elebidunetan beste 900 ikaslek jaso zituzten bertsolaritza eskolak, eta 34 bertso-eskolatan 296 ikaslek hartu zuten parte. Azken horietatik 5 talde izan ziren Nafarroa Beherean, 63 ikaslez osaturik, 2 Zuberoan, 28 ikaslez osaturik, eta 27 talde Lapurdin, 205 ikaslez osaturik; tartean, Bernat Etxepare lizeoko bertso-eskola (Bertsularien Lagunak, 2018).

gutxienez bertso-saio batera joaten da euskaldunen %17 (kontzerturen batera, aldiz %16 soilik, %12,5 antzerkira eta %1,2 zinemara). 2006ko bertsozaletasunari buruzko datuek (Aierdi, Aldaz eta Retortillo, 2006) garai bertsuan euskaldunengan bertsolaritzarekiko zaletasuna aski hedatua dela berresten dute: %14 bertsozale sutsua zen, %26 bertsozale moderatua, %29 bertsozale periferikoa eta %32 ez zen bertsozalea.

Egoera honetara heltzea ez da kasualitate hutsa izan, noski. Laurogeiko hamarkadan gaur egungo bertsolaritza ezagutzen dugun bezalako izan dadin eragin handia izan zuen fenomeno gertatu zen: bertsolaritzaren mugimenduaren egituratzea eta erakundetzea. Tokian tokiko elkarteak, lurralde mailakoak eta maila nazionalekoak saretu izanak eta proiektu bateratu bat garatu izanak erraztu du, besteak beste, bertsolaritzaren oinarriak sendotu eta zabaltzea, eta baita bertsolaritzaren egoera ahulena den eremuetako bertso-mugimendua hauspotzea ere.

3.3 BERTSO-MUGIMENDUAREN ERAKUNDETZEA ETA TRANSMISIO³⁶ ESTRATEGIA

Azken hamarkadetan IEHko bertsolaritzaren bilakaera oso loturik joan da 1980an sorturiko Bertsularien Lagunak elkartearen jardunbidearekin³⁷. Elkarte sortu baino lehen ez zen bertsolaritzaren garapenaz arduratuko zen berriazko proiekturik³⁸, eta bertsolaritzan sozializatzeko espazioak modu antolatuago edo espontaneoagoan gertatzen ziren bertso saioak eta etxe giroko bertso jarduna ziren, ia soil-soilik. Albert Casals, Mercè Vilar eta Jaume Ayatsek Kataluniako

³⁶ Lan honetan *transmisio* kontzeptua alde batera utzi eta *sozializazio* kontzeptuaren alde egin badut ere *transmisio* hitza erabiliko dut, Bertsozale Elkarteak (Bertsularien Lagunak elkarteak zein Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak) hala egiten diolako erreferentzia zuzenean hezkuntza formal edo ez formalaren bidez bertsolaritza sozializatzeko plantan ezarritako estrategiari, bai eta estrategia hori egikaritzeko ardura duen elkarteko sailari ere.

³⁷ 1987an sortu zen Euskal Herriko Bertsolari elkarte, gerora Euskal Herriko Bertsozale Elkarte bilakatuko zena, eta orduan hasi ziren lurraldeetako elkarteak saretzen eta proiektu bateratu bat garatzen.

³⁸ Orduan ere baziren bertsolaritzaren desagerpenari aurre egin nahi izan zioten norbanako zein eragileak, horien artean Euskaltzaleen Biltzarra izanik erakunde nagusia. Bertsularien Lagunak sortu arte, ordea, bertsolaritzaren sustapena eta geroratzea ez zen erakunde baten helburu nagusia izan.

glosaren transmisioaz dion gisara, gurean ere “the transmission of this art occurred spontaneously, outside regulated education and often without any conscious desire to ensure its survival” (Casals, Mercè eta Ayats, 2011: 249).

Jakin badakigu IEHn euskararen galera etenik gabea izan dela XX. mendean zehar, eta bertsolaritzak ere izugarritzko beheraldia izan zuela mende bukaerara arte. Laurogeiko hamarkadan, ordea, bertsolaritzaren mugimendua egituratzen eta erakundetzen hasi izanarekin batera, plantan ezarritako transmisio, sustapen eta hedapen proiektuek erabat aldatu zituzten bertsolaritzaren sozializazio bide eta esparruak, eta horrekin bertsolaritzaren beraren bizi-indarra.

Bertsularien Lagunak elkartearen helburua galzorian zegoen bertsolaritzaren geroratzea izan zen, hastapenetik. Ernest Alkhat eta Jean Louis Laka bertsolariak izan ziren ekimenaren sustatzaile nagusiak, IEHko garai hartako bertsolari eta bertsozale ezagun batzuen laguntzaz³⁹. Hasera batean asmoa omenaldi-saio batzuk antolatzea izan bazen ere⁴⁰, berehala hasi zen elkartearen bestelako lanetan, eta haur eta gazteei bertsozaletasuna transmititzea bilakatu zen elkartearen eginkizun nagusi, eta 80ko hamarkadan hasi ziren, beraz, bertsolaritzaren transmisiorako lehen ekimenak. 1984an antolatu zen Lehen *Errexil Saria* Urruñan, bertsolari gazteei zuzenduriko sariketa⁴¹ eta urte berean argitaratu zen Jean Pierre Mendiburu bertsolariaren “Bertsutan ariz ikasten” liburua, gazteei bertsoan ikasten laguntzea helburu zuena. Ordurako ari zen Xanti Iparragirre eta Mixel Lekuona zenbait ikastolatan bertsolaritza eskolak ematen. 1987an Andde Duhalde hartu zuen langintza hura eta urte beranduago Ernest Alkhatek hartu zion erreleboa-zazpi urtez arituko zen lan horretan⁴². 1989ko urte hartan ospatu zen lehen *Bertsulari Ttiki* eguna ere, Urruñan⁴³, bertsolaritza eskolako ikasgelatik kanpora ere eraman nahian.

³⁹ Fermin Mihura, Txomin Ezponda, Emile Larre, Mixel Lekuona, Santos Beloki, Manex Erdozainzi-Etxart eta Mixel Itzaina, tartean.

⁴⁰ 1981ko maiatzaren 17an Ximun Zubikoarena Bankan, 1982ko martxoan Manuel Sein “Xanpun”-ena Urruñan, 1986ko maiatzean Matxin Irabolarena Senperen.

⁴¹ Xabier Perez “Euzkitze”-k irabazi zuen hura.

⁴² Tartean izan ziren bertso-irakasle gehiago ere hezkuntza arautuan, jarraikortasun berarekin aritu ez baziren ere, hala nola Santos Beloki, Jean-Louis Laka edo Beñat Soule ere.

⁴³ Alkhaten ekimenez, lehiaketa gisara, hezkuntza arautuan bertsolaritza eskolak jasotako haurrei gai bat proposatu eta gai horri buruzko bertsoak idazten zituzten hauek. Egun hartan ikastola

Bertsularien Lagunak elkartearen aterkipean bertsolaritza ikastoletara eraman izanak eta hezkuntza ez formalaren arloan bertso-eskolak sortu izanak, belaunez belauneko transmisio prekarioa zurkaiztetik haratago, bertsolaritza sozializatzeko modu berriak sortu zituen IEHn: euskararen ezagutzaren familia bidezko transmisio-etenari ikastolek eta gau-eskolek erantzun zieten bezala, bertsolaritza hezkuntza sistemaren bidez ezagutarazteko bideak eraiki ziren. Seaskako ikastoletan bertsolaritzaren irakaskuntza txertatu izanak, bestalde, etxean edo herrian bertsolaritza ezagutu ez zuten hainbat haurri bertsolaritzarekiko lehen kontaktua bermatu zien, eta lehendik ezagutzen zutenei, bertsolaritza hurbilagotik edo sakonxeago ezagutzeko aukera. Ez zuten eskola-ordu haiek berebiziko eragin zuzenik bertsolaritzaren mugimenduan, noski, baina, estrategikoak izan ziren transmisio adarraren bigarren arloa indartzeko: bertso-eskolak.

3.4 BERTSO-ESKOLAK. BERTSOLARITZA SOZIALIZATZEKO MODU BERRIAK BERTSOLARITZA BERRIAK SORTZEKO.

70ko hamarkadan sortu ziren lehen bertso-eskolak Hego Euskal Herrian (HEHn, hemendik aitzina), eta berehala hedatu zen fenomeno, mugimendu autonomo gisa. 80ko hamarkadan Xabier Amurizaren "Zu ere bertsolari" (Amuriza, 1982; Dorronsoro, 1981, 1988) eta Juanito Dorronsororen "Bertsotan I" eta "Bertsotan II" bertsolaritza irakasteko lehen metodo didaktikoak argitaratu izanak ere eragin handia izan zuen bertsolaritzaren ikasezintasunaren diskurtsoa ahultzeko. 80ko hamarkadan, jadanik, HEHko bertso-eskoletan ikasitako gazteak entzun zitezkeen, arian-arian, plazetan kantari. 1989. urtean, orduetik hona urtero egingo den Euskal Herriko Eskolarteko Bertsolari Txapelketa antolatzeari ekin zion Ikastolen Elkarteak Euskal Herriko Bertsozale Elkartearekin (hemendik aitzina EHBerekin) elkarlanean⁴⁴, eta halako ekitaldien bitartez bertso-eskoletan ikasitako belaunaldi

desberdinetako hurrak elkartzen ziren IEHko areto batean, eta bertso sarituak jakinarazi eta kantatzen zituzten bertan. Gerora, horri gehitu zitzaion bertso-eskoletako hurrek bat-batean eginiko saiotxo bat ere.

⁴⁴ Eskolarteko txapelketan bertso-eskola ezberdinetako bertsolari gazteak lehiatzen dira. Lehenik lurraldekako txapelketak edo sailkapen faseak jokatzeko dira, eta azkenik Euskal Herriko finala jokatzeko da, herrialde bakoitzeko ordezkariekin.

hari berebiziko ikusgarritasuna eman zitzaion. Ez noski eztabaidarik gabe⁴⁵, baina, bertsolari berri horiek, bazterreko anekdota izatetik ezin ukatuzko errealitate bilakatu ziren, eta bertsolaritzak berak ere egokitu egin behar izan zuen subjektu berri horretara. Hala, denbora gutxian labekada hartako zenbait bertsolari haur izatetik gazte izatera pasa, eta maila gorenera heldu zen⁴⁶ eta bertsolaritzaren baitan bertsolariaren irudia bera adarkatu egin zen, bertsolari tradizionalaren irudia desagerrarazi gabe bertsolari gazte, rockzale, ikasle⁴⁷ eta aldarrikatzailearen irudia sortuz (Maia, 2017).

Bi mundu hauek elkar gurutzatzearekin batera gertatu zen HEHn bertsolaritzaren *boom*-a deitu zitzaiona 90ko hamarkadan: euskal hiztunen % 78,3k bertsozaletzat zuen bere burua, eta soilik % 21,6k adierazi zuela bertsolaritzarekiko interesik eza (Siadeco, 1995: 14). Ateak zabaldu ziren, horrez gain, gazte kultura bertsolaritzara eta bertsolaritza gazte kulturara sar zitezten.

3.5 BERTSOLARITZAREN BIZIBERRITZEA IEHN. GAZTEAK ETA BERTSOLARITZA ELKARGUNEAN.

IEHn 90ko hamarkada hasieran, “erabat ahul eta indarge” ageri zen oraindik bertsolaritza euskal kultur sistemaren baitan (Siadeco, 1995: 49). Zenbait bertso-eskola martxan izanik ere ez zebilen gazterik plazetan, eta IEHko gazteek bertsolaritzatik urrun jarraitzen zuten (Siadeco, 1995: 16). Denbora gehixeago behar izan da, beraz, IEHn bertsolaritzaren irudia modu esanguratsuan aldatu eta bertsozale berriak sortzeko, bereziki gazteen artean.

HEHn gertatutakoak eragin handia izan zuen, noski, IEHko bertso-mugimenduan ere, bertako bertso-eskoletako lehen haurren mundu erreferentziala bitan banatzen baitzen argiki: IEHko aurreko bertsolariak zeuden, alde batetik (haien

⁴⁵ Ez dut sakonduko orduko ikuspegi esentzialistan, baina esan, bazela -orduan ere- *benetako bertsolaria* eta eskoladun bertsolaria edo *bertsolari artifiziala* bereizten zituenik.

⁴⁶ Bertso-eskoletan trebatutako Igor Elortza eta Unai Iturriaga 1990eko Bizkaiko bertsolaritza txapelketako finalera heldu ziren, hurrenez hurren 15 eta 16 urte zituztela, Iturriaga txapeldunorde izanik. Jon Sarasua eta Iturriaga bera ere Euskal Herriko txapelketako finalera heldu ziren 19 urterekin, lehena 1986an eta bigarrena 1993an (Lekuona, 2018).

⁴⁷ 1997ko Euskal Herriko bertsolari txapelketan parte hartu zuten 47 bertsolarietarik 26 unibertsitateko ikasleak ziren.

gurasoen adinekoak, gazteenera jota, eta zaharragoak gehienak) eta HEHko bertsolariak bestetik, tartean bertsolari gazteak.

IEHko bertso-eskoletatik sortu bertsolari gazteek ere plazetara egin zuten jauzi, pixkanaka, 90eko hamarkadan⁴⁸. Garai berean, Bertsularien Lagunak elkarteak bertso-eskolen sorrera eta garapena bultzatzeko estrategian indar gehiago jarriz bertso-irakaskuntzako apustu sendoagoa egin zuen, eta 1998an Karlos Aizpuruak hartu zuen bertso-eskoletako irakasle lanpostu sortu berria⁴⁹. 80ko hamarkadan sortu baziren ere IEHko lehen bertso-eskolak⁵⁰, handik aitzina talde berrien sorrera bizitu egin zen, eta sortutako taldeen iraupena ere segurtatu egin zen. Bertso-eskolez gaindiko ekimenak ere ugaritu egin ziren, esaterako, bertso-udalekuak antolatu ziren urte hartan, bereziki IEHko bertso-eskoletako haurrek HEHko bertso-eskoletakoekin harremana izan zezaten.

Ahalegin haren emaitzak laster ikusi ziren. Hala, 2002an hamabi ziren IEHko bertso-eskolak (Hendaia, Baiona, Hazparne, Senpere, Uztaritze, Kanbo, Biriatu, eta Donibane-Lohizuneko haurrena zein helduena Lapurdin eta Donaitiko eta Baigorrikoak, Nafarroa Beherean). Hala zioen 2002an Ainhoa Agirreazaldegik Bertsolari Aldizkariak Euskal Herriko bertso-eskolei buruz argitaraturiko ale monografikoan:

Iparraldea, bertsolaritzaz ari garenean, proiektu bat da. Proiektu bat, ez oraindik betetzeko dagoen asmo bat delako, elkarte batek bertako bertsolaritzaren indartzeko egin duen apustu estrategiko bat delako baizik [...]. Orain dela bost urte, sinestezina irudituko zitzaigukeen, Baina, amets batzuk bete egiten dira. Ez ordea, ahaleginik gabe.” (Agirreazaldegia, 2002: 418)

Hala, bertso-eskoletako IEHko gaztetxoek maila ona erakusten zuten EHko Eskolarteko Txapelketetan. Izen berriak entzuten hasi ziren. Bertsularien Lagunak

⁴⁸ 1992an egin zuten, esaterako, Amets Arzallusek eta Sustrai Colinak lehen plaza, Gipuzkoako Eskolarteko Txapelketako kanporaketan (taldeka, Itsaso Arzallus taldekide zutelara). 1993an Nagore Fernandez hendaiarra izan zen Euskal Herriko eskolarteko txapelkun, eta Urko Atxotegi urruñarrak Nafarroako txapelketan parte hartu zuen.

⁴⁹ Bertso-eskolen dinamizazioan jende gehiago ere aritu zen ordura arte bezala handik aitzina ere, baina, hura izan zen bertso-eskolen dinamizaziorako sortu zen lehen lanpostua. Aizpuruak 2009ra arte aritu zen IEHko bertso-eskoletan irakasle.

⁵⁰ Urruñakoa izan zen sortzen lehena 1984an, Jexux Arzallus eta Inaxito Aierbe “Pana”-ren eskutik, eta hau desegindakoan Hendaia-koak hartu zion erreleboa 1986an Arzallus eta Andoni Zelaiaren eskutik. Hamarkada berean sortu zituen Aitor Sarasuak Kanboko eta Donibane-Lohizungo bertso-eskolak, eta baita Jean-Louis Lakak Baigorrikoa ere. Eta 1997an Baionako Biltxoko ostatuan helduen bertso-eskola sortu zen, Aitor Sarasua gidari zuela.

elkarteak eta herrietako eragileek saioak sortu ahala IEHko bertso-eskoletako lehen gazte bertsolariak kantuan aditzen hasi zen IEHko bertsozalegoa eta, oro har, euskal komunitatea.

Hamarkada aldatzearekin batera gertatuko zen IEHko bertso-mugimenduaren berpiztea irudikatuko zuten hainbat gertakari. 2000. urtean Amets Arzallusek eta Sustrai Colinak Nafarroako txapelketako finalean kantatu zuten, eta Arzallusek jantzi zuen txapela. 2001ean Euskal Herriko Bertsolari Txapelketako finalera sailkatu zen Colina, Arzallus atarian gelditu zelarik⁵¹. Nafarroako txapelketako finalaz geroztik plazaz plaza ibiltzen hasi ziren bi bertsolari gazteak, HEHko plazetan nagusiki, baina, baita IEHko plazetan ere. Eta bertso-eskoletako haurrentzat erreferente bilakatzeaz gain, IEHko gizarteak bertsolari gazte gisa identifikatu zituen.

Fenomeno ikusgarri hark burdinaga batek bezala altxa zuen dagoeneko gorantz zioan IEHko bertso mugimendua. Bertso-eskoletan trebatzen zebilen taldetxo izengabe hura konkretu egin, eta IEHko bertsolari gazte berri haien belaunaldiari izen deiturak ezarri zizkion, isileko lanari ikusgarritasuna emanaz, kanpora begira. Bertso-mugimenduaren baitan ere izan zuen eragina fenomeno hark: bertso-eskolan ari ziren edo ariko ziren gaztetxoek ez zuten HEHra begiratu beharrik IEHko bertso-munduan erreferente gazteak aurkitzeko. Bertsolaritzaren beraren irudia aldatzen ari zen.

Hala, 2006ko bertsozaletasunari buruzko ikerketa soziologikoaren emaitzetan aldaketa nabaria da: bat-batean, euskal hiztunen artean bertsozaleak ez direla diotenen kopuru txikiena IEHkoa da (%15,7)” (Aierdi eta Retortillo 2006: 47). Kulturaren Behatokiaren datuen arabera, gainera, gazteenak dira zaletasun gehien adierazten dutenak⁵² (Eusko Jaurlaritza, 2008: 103). Bertso-eskolak eta Bertsularien Lagunak elkarte oso ezagunak bilakatzen dira IEHn (HEHko bertsozale elkarteak baino gehiago, proportzioan)⁵³. Saio kopuruak gora egiten

⁵¹ Biak sailkatuko ziren 2005eko eta 2009ko finalera, eta Arzallusek jantziko zuen hurrengo txapelketako txapela, 2013an.

⁵² 4,7 hamarren gain, adin guztiak kontuan hartuta batz bestekoa 3,6 izanik.

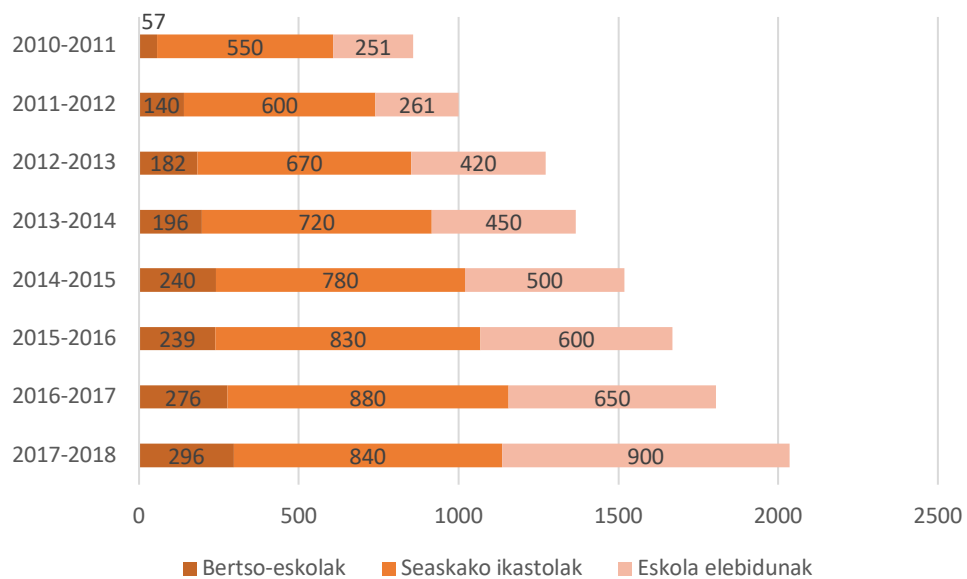
⁵³ Euskal hiztunen %26,2k norbait ezagutzen du bertso-eskolan ari dena, eta %31,9 baino ez dira Bertsozale elkarte ezagutzen ez dutenak (Eusko Jaurlaritza, 2008: 103).

du⁵⁴ eta honek berekin dakar bertsolarien erreferentzialtasunak gora egitea IEHko euskal kulturaren inguruko gizarte esparruan. Bertsolaritza ikusteko moduak aldatzen dira, funtsean: dagoeneko ez da kontu zaharkitu bat (Aierdi eta Retortillo, 2006: 22)⁵⁵.

3.6 GAUR EGUNGO GAZTEAK BERTSOLARITZAN SOZIALIZATZEKO BIDEAK ETA BIDEXKAK.

Bertsolaritzaren indartze prozesu honetan, hezkuntza bidezko sozializazio egiturak sendotzen eta zabaltzen joan dira etengabe⁵⁶. Azken hamarkadan hezkuntza arautuan gora egin du etengabe bertsolaritzarekin kontaktua dutenen kopuruak eta bertso-eskoletan ari den haur eta gazte kopurua ia bostez biderkatu da.

20. Grafikoa: Haur kopuruaren bilakaera (2010-2017) IEHko bertso-eskoletan eta Seaskako zein sare elebiduneko hezkuntza arautuko bertso-klaseetan. (Iturria: Bertsularien Lagunak, 2018a)



⁵⁴ 2013an bertso-saioak urteko kultur jardueren % 4,19 ziren, eta aldiz % 3,11 baizik ez ziren 2012an eta % 1,9 soilik 2011n (Euskal Kultur Erakundea, 2014).

⁵⁵ Bertsolaritza definitzeko garaian soilik euskal hiztunen %0,8k adierazten du “kontu zaharkitua” dela (Arabian eta Bizkaian, aldiz %1,3k, Gipuzkoan %0,6k eta Nafarroan %1,0ek) eta aldiz, “adierazpen moderno” gisa definitzen du %7k (eta aldiz, soilik %1,6k Arabian, Bizkaian eta Gipuzkoan, eta %1,3k Nafarroan).

⁵⁶ Gaur egun Bertsularien Lagunak elkartearen ardatz nagusia da, bai giza baliabide bai baliabide ekonomikoei dagokienez: 5 irakasle ari dira hezkuntza arautuko, bertso-eskoletako zein aisialdi ekintzetako irakasle eta eragile lanetan (Bertsularien Lagunak Elkarte, 2018).

Gaur egun, hogeita hamasei bertso-eskolatan hirurehun haur inguruk hartzen dute parte. Esan beharra dago bertso-eskola gehienak haurren bertso-eskolak direla –lehen eta bigarren mailakoak, eta lehen mailakoak gehienak, nagusiki elkarteko irakasleek dinamizatuak-, gutxi batzuk helduenak -maiz modu autonomoan antolatuak-, eta tartean badela elkarteko irakasleak dinamizatzen duen baina haurren bertso-eskola bat baino aise autonomoagoa den bertso-eskola bat: Baionako Bernat Etxepare lizeoko⁵⁷ bertso eskola.

2003 urtean erabaki zen Seaskak duen lizeo bakarrean biltzea han ikasten zuten beste bertso-eskoletako kideak. Ordura arte bertso-eskolan ari ziren adin batetik aitzinako gazteak Hendaian bildu izan ziren. Pixkanaka, ordea, kolegio ezberdinetako bertso-eskoletako kideak heldu ziren lizeo adinera, herri askotakoak ziren, batzuk elkarrengandik aski urrun bizi ziren, eta aldiz, guztiek⁵⁸ ikasten zutela Bernat Etxepare lizeoan, eta BAMkoak edo kostaldekoak ez zirenak barnetegian⁵⁹ egoten ziren astean zehar, beraz, IEHko bertso-eskoletako gazte guztiak biltzeko aukera eskaintzen zuen bertso-eskola bertan egiteak. Ordurako Seaskako kolegio bakoitzean bazenez bertso-eskola bat, lizeokoa sortzearekin bertso-eskolen ibilbide luzeago eta argiago bat irudikagarri egin zen, gaztetxoagoentzat ere: norberak bere herriko edo ondoko herriko bertso-eskolan has zezakeen bere bertso-eskola ibilbidea, ondoren kolegioan segitu, eta Etxepareko bertso-eskolan elkartuko zen beste bertso-eskoletako gazteekin (hots, IEHko guztiekin). Lizeoko bertso-eskola *handien* bertso-eskola bilakatu zen.

Eta *handien* bertso-eskola izateak baditu bestelako ezaugarriak ere. Bertso-munduak bertso-eskolaz kanpoko aisialdi eskaintza zabala eskaintzen die gazteoi, eta gero eta gehiago hasten dira sozializatzen bertsolaritzan bertso-eskolaz kanpo.

⁵⁷ Bernat Etxepare lizeoa gaur egun IEHn Seaskak duen lizeo bakarra da, hots, ikasketak murgiltze sisteman eskaintzen dituen lizeo bakarra IEHn.

⁵⁸ Une hartan bertso-eskolan segitu nahi zuten guztiak joan ziren Etxepare lizeora ikastera. Gerora izan da salbuespenik, izan kolegioan bertso-eskolan aritu ziren batzuk ibilbide profesionala hautatu zutelako, edo izan bestelako lizeo baten aldeko hautua egin zutelako. Hauek ere Etxepareko bertso-eskolan parte hartu izan dute, nahi eta ahal izan dutenetan. Hala ere, gaur egun ere, Baionatik urrun ikasiz gero, eta Etxepareko bertso-eskolara joatea ezinezkoa bazaie, gazte hauentzat haien adinkideekin aritzeko bestelako bertso-eskola erregularrik ez dagoela.

⁵⁹ Bernat Etxepare lizeoak barnetegi zerbitzua eskaintzen du egunero joan-jinka ibili ezin duten edo ibili nahi ez duten ikasleak bertan bizi daitezten astelehenetik ostiralera.

Izan ere, bertsogintzarako oinarritzko gaitasunen jabeakuntza, nagusiki bertso-
eskolan gertatzen bada ere, bertsolaritzan sozializatzea ez da bertsoan egiten
ikastea soilik. Bertsolaritzaren ekosistema osoa da sozializazio gune, izan
hezkuntza formala edo ez formala, izan bertso-saioak, txapelketakoak zein
bestelakoak, parte hartzaile, entzule zein antolatzaile gisa bizi daitezkeenak edo
izan bertsolaritzari buruzko berariazko hedabideen zein bestelako hedabideetan
bertsolaritzari eskainiriko tarteen kontsumoa, besteak beste. IEHko bertso-
eskoletako haur zein gazteek, beraz, badute bertso-munduarekiko harremana non
garatu bertso-eskolatik kanpo ere. Kontua da gazteek haien sozializazio bideak
hautatzeko eta garatzeko autonomia handiagoa dutela, izan haiek saioak
antolatuz, izan saioetan kantatuz, izan saioak aditzera hona edo hara joanez, izan
bertso-kideekin besta eginez edo izan Bertsularien Lagunak zein EHBE elkarteek
eskainitako aisialdi ekimen antolatuetan parte hartuz.

Aisialdi antolatua da, bertso-eskolaz kanpo bertso-munduan sozializatzeko eremu
nagusietako bat. Gaur egun, gero eta zabalagoa da bertsolaritzaren inguruko
aisialdi eskaintza. IEH mailan, urtero antolatzen dira bertso-eskolen arteko
topaketak (lehen mailako zein bigarren mailako eta lizeoko haur eta gazteentzat)
eta EHBEk, aldiz, EH mailako udaleku eskaintza egiten du⁶⁰, bertso-eskoletako
haurrei bertsolaritzari loturiko jarduerak, eta, batez ere, bertso-munduari loturiko
jendearekin biltzea eskainiz. Hala, bertso-eskolan dabilen haurrak edo gazteak,
astero bere kideekin elkartetik haratago, beste bertso-eskoletako kideak
ezagutzeko aukera du, IEH zein EH mailan. Eta sozializazio eremu honek garrantzia
berezia hartzen du gazteen kasuan. Izan ere, kolegio garaiko topaketetan
ezagutzen dituzten kideak dira lizeoko bertso-eskolan kide izango dituztenak. Eta
lizeo garaian udalekutan ezagutzen dituztenak izango dira eskolarteko
txapelketetan zein gazte sariketetan oholtzakide izango dituztenak, publikoan
egongo direnak, eta bertso-saioen ondorengo bestetan ostatu berean topatuko

⁶⁰ 1998an Bertsularien Lagunak elkarteak antolatu bazituen lehen bertso-udalekuak, 2001ean
EHBEko Transmisio Sailak hartu zuen udalekuak antolatzearen ardura, eta ordutik 100 txanda baino
gehiago antolatu dira eta 3000 haur eta gaztetxok baino gehiagok hartu dute parte bertan (Euskal
Herriko Bertsozale Elkarteak, 2019).

dituztenak. Gazte gisa sozializatzeko eremu oso batekin egiten dute topo, aisialdi eskaintzaren jiran.

Bertso-munduko gazteen arteko elkartruke hori eman dadin garrantzitsua den beste elementu bat auzer aipatutako eskolarteko txapelketa da. Urtero antolatzen da IEHko eskolarteko txapelketa⁶¹, eta bertan bertsolari gazteek haien burua ezagutzeko eta ezagutarazteko parada izan ohi dute. Izan ere, alde batetik, jendaurrean bat-batean egiteko lehen plaza izan ohi da maiz, eta bertso-eskolatik oholtzarako jauzi horretan trebatzeko eremua da. Eta bestetik, batez ere EHko txapelketarako sailkatzen badira, publikoarengandik ezagutuak izateko aukera paregabea ere bada, plazetan bertsotan egin nahi duenarentzat. Txapelketa izanagatik, ordea, garapen bat egon da azken hamarkadetan egun horren esanahian. Garai batean elkar ezagutzen ez zuten bertsolari gazteek lehia huts gisa bizi zuten eguna, gaur egun topaleku ere bada. EH mailako bertso-eskoletako partaideak izan ohi dira publikoan egun horretan, eta aurreko udan udalekutan egon zirenen topagune ere izan ohi da. Loturak ugariak dira, beraz, bertso-eskola batetik bestera, eta giroa konpetiziozkoa bezain kooperaziozkoa dela nabaria da.

Hemezortzi urtetik aurrera, ordea, ezin da eskolarteko txapelketan parte hartu, eta hor hasten da ordura arte xenda aski zedarritua zena oihanean barneratzen. Hasteko, eskuarki adin horretan ikasketak hasten dituzte, eta horretarako hiriz mugitzen dira asko eta asko. Lizeoko bertso-eskolarekin zuten lotura ten egiten da, eta bertsotan egiteko espazio berriak aurkitu edo sortu behar izaten dituzte. Aurrez bertso-munduko sarearekin kontaktuan izaten dira gehienak, eta jakiten dute ikastera joan diren hirian hango edo haragoko bertsolariak ikasten duela, eta badela halako edo bestelako bertso-eskola bat, edo sortzeko asmoa badagoela, edo dena delakoa.

Gazteek plazetan bat-batean egin dezaten, eta haien burua ezagutzera emateko aukera izan dezaten, eskolartekotik kanpo, gazte-sariketak deiturikoak⁶²

⁶¹ Parte-hartzaileak lizeoko bertso-eskolako kideak izan ohi dira. Kanporaketen ondotik IEHko finala antolatzen da, eta finalean EHko final nagusirako txartela lortzeko lehiatzen dira (gaur egun bi kide sailkatu ohi dira Nafarroa Beheretik, beste bi Lapurditik, eta bakarra Zuberoatik).

⁶² IEHn, esaterako, Hernandorena Saria antolatzen da, eta bertan EH osoko 16-25 urte bitarteko bertsolari gazteak gonbidatzen dira.

antolatzen dira EHN zehar. Horietako gehienetan, ordea, ez du norberak izena ematen, eta antolatzaileek hautatua izan behar du jendaurrean bat-batean aritzeko aukera hori erdiesteko. Eta ez dutenez eskolartekoan parte hartzerik, plazetan bertsoan egin nahi badute herrialdeko txapelketara aurkeztu ala ez hautatu beharko dute bertsolari gazteek⁶³. Jendeak ezagut dezaten nahi badute plazetan kantatzeko dei dakien, badirudi ez dagoela beste biderik.

Alta, txapelketaren formatua ez da baitezpada erakargarria bertso-eskoletatik ateratzen diren bertsolari gazteentzat, edo ez gehientzat, bederen. Parte-hartzeko adinean diren gazteak urtero gehiago izanik ere, urtez urte parte-hartzaile kopuruak ez du gora egin⁶⁴. Oso gutxi dira proportzioan, txapelketan parte hartzen duten bertso-eskolako gazteak. Ez zaie eroso formatua. Handiegia da jauzia. Bertso-eskolako edo eskolarteko txapelketako bat-bateko esperientziatik lurraldeko txapelketako saio batera dagoen tartea nabarmena da, besteak beste, hedabideek ematen dieten garrantziaren aldetik, eta horrek sortzen duen tentsio -eta , beraz, urduritasun- aldetik. Baina, batez ere, haietako askok ez dute bertsolari ibilbide baten aldeko apustua egin nahi. Gustura ari dira bertso-eskolan, gustura segituko lukete jolas-giroan, bertsozale amorratuak dira, baina, ez dute baitezpada *bertsolari* bilakatu nahi. Eta gutxiago hori lortzeko bide bakarra lurraldeko txapelketan parte hartzea baldin bada. Plazer hartzen dute bertsoan arituz, lagun artean gozatzeko baliatzen dute bertsoa, baina, ez dute interesik jendaurreko jardunarekiko⁶⁵.

Bada bertsolari ibilbideari ekiteko edo jarraipena emateko interesa duenik ere, baina, gauzak diren bezala, txapelketaz kanpoko plazetan lekua lortzea ez dago erraza. IEHN bertsoan egiteko aukerak ez dira ugariak. Izan ere, IEHN antolatzen

⁶³ IEHko Xilaba txapelketa 2008an antolatu zen lehen aldiz –lehenago Nafarroako txapelketan parte hartzen baitzuten IEHko bertsolariak - eta bi urtean behin antolatu da geroztik.

⁶⁴ Hamasei bertsolari izan ziren 2008an, hogeitabi 2010ean, hamasei, berriz ere, 2012an, hemezortzi 2014an eta hamabost 2016an (azken horietatik lau besterik ez ziren 25 urtetik beherakoak eta hiru 30 urtez pekoak, gainerakoetan, 36 urte bazituen ere orduan parte-hartzaile zaharrena zenak).

⁶⁵ 2016ko txapelketaren ondotik Bertsolarien Lagunak elkarteak gogoeta prozesu bat abiatzea erabaki zuen txapelketa birpentsatzeko asmoz, ikusirik bertsolari gazteek ez zutelarik txapelketarekiko berebiziko interesik erakusten. Elkarteko ordezkari gisa, niri egokitu zitzaidan eztabaida-talde bat aurrera eramatea orduan Baionako Bernat Etxepare lizeoko bertso-eskolan ari ziren gazteekin, txapelketarekiko zituzten bizipen, irudi eta jarrerari buruz. Gogoeta hartako datuetan oinarritzen naiz, beraz, baieztapen hauek egiteko.

diren bertso-saio kopuruak ez dio bertsolaritzak hezkuntza arloan bizi duen aipatu gorakadari hein berean erantzuten⁶⁶. Txapelketak bertsozalegoa akuilatzen zein bertsozale berriak sortzeko mekanismo arrakastatsuak direla antzeman den arren, txapelketaz kanpoko saioetarako joerak ez dirudi hain sustraitua, bertsozale direnen artean ere (Aierdi eta Retortillo, 2006). Bertsotan plazaz plazako ibilbide bat egiteko aukera bakarra, oraindik orain, HEHn plazak lortzea da. Eta hori beste hari bateko ezpala da.

Bertso-munduko parte izateko ez dago jendaurrean bertsotan egin beharrik, ordea. Plazaz plaza ari diren bertsolariak funtsezko elementuak dira, noski, bertsolaritzaren inguruko mugimenduan, baina, ez inondik inora ere elementu bakarrak. Bertso-mugimendua bizi dadin beharrezkoak dira entzuleak, gai-emaile eta gai-jartzaileak, antolatzaileak, epaileak, eta beste hainbat eragile. Sorgin gurpilak onerako eragin dezan, noski, beharrezkoak dira bertsolari gazte erreferenteak, bertsozale gazteak egon daitezen, eta aldi berean beharrezkoak dira bertsozale gazteak, haietarik sortuko baitira, bertsolari gazte berriak.

3.7 TRANSMISIOA KEZKA. BERRIZ ERE.

Bada, ordea, halako kezka bat, Bertsularien Lagunak zein EHBE elkartetik, gazteen bertso-mugimenduarekiko, edo zehatzago, elkarrearekiko inplikazioarekiko:

Zalantzan dago ea belaunaldi gaztea bertsolaritzaren proiektu sozio-kulturalean integratuko den edo ez [...]. Inork ez daki ziur gazteekin zer gertatuko den. Aurretik ere gertatu izan da. Askok uste dute gazteei ez dietela transmititu Bertsozale Elkartearen funtsezkoa dela bertsolaritzaren egoera osasuntsua izan dadin. Gazte askorentzat Elkartearen mugiezina dirudien erakunde arrotza da. Ez dira Elkartearekin identifikatzen, ez dira haren parte sentitzen, eta arazo horri nola aurre egin oraindik ez dute asmatu. (Zubiri, 2018: 29)

Bertsolari gazteek ez dituzte, eskuarki, elkarteko zereginetan ardurak hartzen. Ez daude bilkurretan. Ez daude zuzendaritzan. Gehienak ez dira elkarrekin antolatzen duen txapelketara aurkezten. Eta badirudi gazteak ez daudela IEHko

⁶⁶ 2008an eta 2009an ehundik gora izan ziren antolatutako saioak, 2010ean 91, 2011n, 2012an eta 2013an hirurogeita hamar inguru, 2014an eta 2015ean laurogeita hamar inguru, eta 2016tik landa berriz ehundik gora (Bertsularien Lagunak Elkartearen, 2018)

bertsolaritzaren etorkizunarekiko ardura hartzeko prest, oraingoz, bederen. Eta berriz ere etenaren mamua ageri da IEHko bertso munduko eragileengan⁶⁷.

Ez da hau, ordea, bertsolaritzaren etorkizuna ziurtaturik ikusten ez den lehen aroa, IEHn. 40ko hamarkadan, Teodoro Hernandorena⁶⁸ ere kezkatua zen IEHko bertsolaritzaren etorkizunaz, bi Mundu Gerren artean eta Espainiako Gerratik ihesi, mugaren alde honetara etorri zenean (Lasa, 2008). Eta nagusiki bere eta beste zenbaiten⁶⁹ ekimenez egin ziren, besteak beste, Xalbador eta Mattin⁷⁰ ezagun. Garziak "The Rebirth of Bertsolaritza in the Continental Basque Country" deituko dio fenomenoari (Garzia, 2007: 92), eta bere hitzetan Xalbador eta Mattinek "took improvised bertsolaritza from the continental Basque Country to its height" (Garzia, 2007: 92-93).

Xalbador eta Mattinen garaian berriz piztu zen, ordea, etenaren kezka. Entzuleria gero eta urriagoa zen, euskaldun kopurua bezalaxe. Xalbador eta Mattinen belaunaldia adinean aurrera zihoan eta bazirudien ez zegoela haien lekukoa har zezakeen neurriko belaunaldirik. Manuel Sein "Xanpun" edo Dominique Ezponda ari ziren bertsoan, baina, ez aurrekoen heinean. Gazteagorik ere ez zen ageri, eta hala dio Daniel Landartek Xalbadorren beraren katea eteteko beldurraz: "Luzaz, Xalbadorren beldurra hauxe izan da: haren ondotik, Baxe-Nafarroan ez zela bertsularirik sortuko" (Landart eta Burukoa, 1988: 42). Émile Larre bezalako ekintzaileak gogor saiatu ziren bertsolaritzaren sustapenean⁷¹ eta 60ko

67 Baieztapen hau egiteko 2016ko txapelketaren ondotik Bertsularien Lagunak elkarteak gazteen parte-hartzeari buruzko gogoeta prozesuan emandako eztabaida taldeetan eginiko behaketa-notak ditut oinarri. Bilkura hauetan elkarteko arduradunek ezezik IEHko bertso-mugimenduko hainbat eragilek parte hartu zuten.

68 Teodoro Godofredo Hernandorena Barandiaran (Zizurkil, Gipuzkoa, 1898 - Donibane Lohizune, Lapurdi, 1994) politikari nazionalista eta kulturagilea izan zen, medikua izateaz gain. Biziki bertsozalea izateaz gain, bertsolaritzaren bidez euskararen eta euskalduntasunaren sustapena zuen helburu, eta 1935ean, HEHn bizi zela, Euskal Herriko Bertsolari I. Txapelketa Nagusiaren antolakuntza parte hartu zuen dagoeneko. 1937an Espainiako gerla zela eta Donibane Lohizunera erbesteratu zen, eta orduan ekin zion IEHn bertsolariak sustatzeari, herriz herri bertsularien bila arituz eta saioak antolatuz, batez ere (Lasa, 2008).

69 Hernandorena ez zen noski bakarrik aritu lanean eta izen asko lirateke IEHko bertsolaritzaren suspertzaileen artean aipatzekoak. Garai hartan garrantzia berezia izan zuten, besteak beste, Piarres Larzabalek (Xarriton, 1999) eta Mixel Itzainak (Aristorena, 1992).

70 Fernando Aire Etxart "Xalbador" eta Mattin Treku Inharga "Mattin" dira dudarik gabe XX. Mendeko IEHko bertsularirik famatuena.

71 Émile Larre Otxobi, (Baigorri, Nafarroa Beherea, 1926 - Kanbo, Lapurdi, 2015), idazlea, euskaltzain osoa eta apaiza. Bertsolaritzaren suspertzearen alde lan gaitza egin zuen, saioak antolatuz, gaiak emanez zein epaile lanetan arituz, besteak beste. Xalbador eta Mattinen

hamarkada bukaeran kantuan hasi ziren Ernest Alkhat, Jean Pierre Mendiburu eta Jean Arrosagarai gazteak, esaterako. Baita Jean Louis Laka ere, 70eko hamarkada bukaeran, eta 80k hasieran Fermin Mihura. Baina, ordurako bertsozaletasuna apaltzen ari zela begi-bistakoa zen: ez zetorren gazterik, ez bertsolaririk, ez bertsozalerik.

Aita eta Mattin zebiltzan garai hartan iduritzen zitzaidan bertsoa azkar zegoela. Gero ere, Xanpun bat edo Ezponda bat ikusirik inpresio hori bera nuen, baina pentsatzen hasiz gero, ikusten dut orokorrean bertsoa beti ahulduz doala. Bertsozaleak ere guti direla esango nuke, beti buru berak dira ikusten saioetan, eta hori mingarri zaigu bertsolarioi". (Aire, 1988: 39)

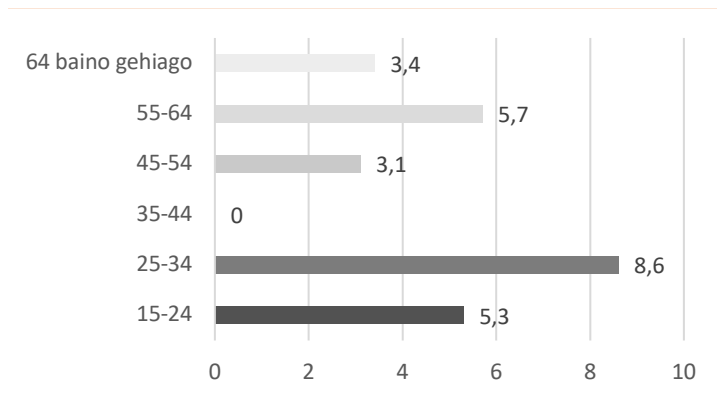
Eta hala gehitzen du, Airek berak: "Gabiltzan bertsolari porroska gelditzen gareneko, gazterik ez bada sortu ez dakit nora joango den bertsolaritza" (Aire, 1988: 39). Orduan sortu zen, aurrez aipatu gisara, Bertsularien Lagunak elkarte, bertsolaritza geroratzea helburu zuela⁷².

Gaurko etorkizunarekiko kezka ez da, beraz, erabat lehengoa: badirudi bertsolaritza desagertu ez dela egingo. Baina, egun ere ahul ikusten da gazteen eta bertsolaritzaren arteko lotura, txapelketako parte-hartzeari eta elkartearekiko atxikimenduari dagokionez, bereziki. Alta, 2007ko datuek erakusten digute IEHn 25-34 urte artekoak direla bertsozale aktiboenak. Ondoren letozke 55-64 urte bitartekoak, baina, hirugarrenik 15-24 urte bitartekoak daude.

21. Grafikoa: Bertso-saioetara joan ohi diren (azken hiruhilekoan gutxienez bertso-saio batera joan diren) IEHko elebidunak, adinaren arabera (%) (Iturria: Eusko Jaurlaritza, 2008)

auto-gidari lanak ere egin izan zituen ardura, autoak urriak ziren garaian, eta batez ere Xalbador eta Mattinen ondorengoek kanta zezaten saioak antolatzearen alde egin zuen. Aiherrako erretore zelarik, hamabost urtez bertso-ekinaldiak antolatu zituen han. Beste zenbait bestetarako ere, apez lagun batzuek Emile Larreri eskatzen zioten bertsolariekin harremanetan sartzeari, hark ongi ezagutzen baitzituen. Beti Xalbador eta Mattin eskatzen zizkieten. Larrek bertsolari gehiago ere bazela erran nahi izaten zien, eta hasiberriak ziren Ernest Alkhat, Jean-Pierre Mendiburu, Mixel Xalbador edota Joanes Arrosagarai ere bultzatu behar zirela uste zuen (Bidegain, 2010: 16-17)

⁷² Elkartea sortu ondorengo IEHko bertsolaritzaren garapenari buruz arituko naiz, labur bada ere, 5.3.2.1. *Bertsolaritza cool-a bilakatu zenekoa* atalean.



Eta jakinez 2010-2017 bitartean bertso-eskoletako haur eta gazteen kopurua ia boskoiztu egin dela, pentsatzekoa da gaur egun gazteak ez direla atzera geratzen bertsozaletasunean.

Egia da bertso-eskolako gazteek ez dutela baitezpada eskainia zaien bertso ibilbidea jarraitzen, ez eta helduekin espaziorik partekatzen bertsolaritzaren eragiletzan. Baina, hortik ezin liteke ondorioztatu bertsolaritzaren eta gazteen arteko lotura ahula denik. Susmoa dut helduen begiradatik begiratzuz gazteen eta bertsolaritzaren arteko harremana definitzen duten gakoak ikusezin zaizkigula.

3.8 ONDORIOAK

IEHko bertsolaritza desagerpenaren mamuari ihesi ibili ondoren hamarkada luzetan, gaur egun duen osasuna aspaldi honetan izan duen onena dela erran daiteke. Bertsolaritzaren mugimenduaren egituratzearen bitartez bertsolaritza bera sozializatzeko modu berriak sortu eta garatu izana da, beharbada, bertsolaritzak gaur egun IEHko euskal gizartean duen ezagupenaren oinarri sendoenetarikoa⁷³.

Hizkuntzaren kasuan nola, bertsolaritza eskola bidez ezagutu duten haur eta gazteen kopuruak etengabe egin du gora azken urteetan. Gero eta haur gehiagok jasotzen dituzte bertsolaritzari buruzko eskolak hezkuntza arautuan, eta gero eta gehiago dira urtero bertso-eskoletan izena ematen dutenak. Aisialdiko eskaintza

⁷³ Hemen bertsolaritzaren hezkuntza bidezko sozializazioa aztertu dugun gisan, azter liteke hedabideek (izan maila lokal zein Euskal Herri mailakoek), txapelketen arrakastak edo bestelako faktoreek izan duten eragina, bertsolaritzari dagokionez. Bestalde, IEHko gizarteak berak jasan dituen eraldaketak aztertzea ere beharrezkoa litzateke fenomeno honen iturburuak sakonago ikertzeko.

ere gero eta zabalagoa da, eta bertsolari gazteek aukera ugari dituzte bertso-eskolaz kanpo bertso-munduan sozializatzeko.

Transmisio adarra asko sendotu bada ere, txapelketaz kanpoko saio kopuruak ez du hein berean gora egin, eta bestalde, bertso-eskolatik plazetara jauzi egiteko bidea ere maldan gorakoa dela dirudi. Gazteek ez dute bertso ibilbidea helduok irudikatu gisara egiten, eta etorkizunarekiko kezka bere horretan dirau: bertsozaletutako gazte horiek bertsolaritzaren mugimenduan eragiletza funtziora iragaiteko zailtasunak nabari dira, hala nola bertsozaletasuna sustatzeko elkarte egituretan parte hartzeko edo bertsolari gisa aritzeko. Eta alta, IEHko gazteak inoiz baino bertsozaleagoak dira.

Gazte kulturak gero eta garrantzia handiagoa duen honetan gaur egungo gizartean eta kultur kontsumo ohituretan duten pisuagatik (Reguillo, 2012; Le Breton, 2014), pentsa liteke bertsolaritza gazte kulturaren begietatik begiratzeak zenbait gako eman ditzakela, hain zuzen ere, gazteen bertso ibilbideak, gazteok bertsolaritzarekiko duten harremana, edo nahi bada, gazteek haien bizitzan bertsolaritzari ematen dioten zentzua eta lekua ulertzeko.

Lasarte-Orian jaio nintzen ni 1985ean. Ama bertan jaioa zen, eta aita 9 urterekin Oriotik bertara eramana. Michelin pneumatiko lantegian lana zegoela eta bertara ezkondu ziren amaren gurasoak Amasa eta Anoetatik, eta Aizarnazabal eta Aiatik Oriora ezkondu ondoren joan ziren bertara aitarenak. Han hartu zuten gurasoek etxea ere.

Euskaraz egiten entzun nituen aita eta ama, neu hitz egiten hasterako. Bestelakoetarako alferra izan, nonbait, eta *goiz* hasi omen nintzen hizketan. Eta lagun bati hitzak lapurtuz, “behin hasi nintzen hizketan, eta gaur arte”. Hitz egitea eta jendea hizketan entzutea gustatzen zitzaidala gogoan dut. Anaia jaio zen nik bi urte nituela, eta lotarakoan aitak bioi ipuin bat kontatzeko ohitura hartu zuen. Hasieran irakurriak, eta behin paperekoak bukatuta edo, berak asmatuak. Magia zen hura. Eta behin bururatu zitzaion ipuina bukatutakoan, ipuinari buruzko bertsoa kantatzea. Eta niri gustatu. Ordutik ipuin bakoitzaren bukaeran “ipuina liburuzko bertsoa” eskatzen omen nion. Eta ez ditut gogoan bertsoak. Ipuinen bat edo beste bai. Baina, batez ere, aita hizketan entzutearen gozamina da gogoratzen dudana.

Etxean euskaraz egiten genuen. Baina, ez litzateke erabat zuzena izango txikitari euskara soilik entzun nuela esatea. Ama eta bere ahizpek gaztelaniaz egiten zuten beraien artean gehienetan. Eta aiton-amonen etxean ere bi hizkuntzak entzun zitezkeen, oraintxe bat, oraintxe bestea. Nire anaiari eta bioi euskaraz egiten ziguten gehienetan eta alabei erdaraz sarri-sarri. Nik ez nuen gaztelania erabat ulertzen, baina, ez zitzaidan erabat arrotza ere. Iluntzeetan, bainu-garaian, aitari esaten omen nion: “oain erderaz ingo deu”. Eta neu hasten omen nintzen. “Hola, qué tal?”. Eta berak “Bien, y tu?”, eta berriz hastera. Banekien, nonbait, ulertzen nuena baino gutxiago adierazteko gai nintzela, eta onena praktikatzeko izango zela. Ez dut uste askorik aurreratu nuenik ur haietan, baina, garbitu behintzat egingo nintzen eta gaitzerdi. Bost urte nituela bihurtu zen, ordea, bat-batean, hizkuntzen gaia gai zentrala nire bizitzan.

Gurasoek Hendaiara joan nahi izan zuten bizitzera. Gogoan dut nik ez nuela nahi. Baina, gure etxeko erabakiak ez ziren nonbait erabat demokratikoki hartzen eta 1990eko udan han ginen denok. Irailean eskolan hasi nintzenerako, banekien frantsesa bazela. Ez nekiena zen ikastolan nire hizkuntza ez zen baina bazen baina ez zen batekin egingo nuenik topo. “Ongi”? “Otoi”? “Zato”? “Oizu”? Gurean ez zen horrela esaten hori guztia. Arrotza zitzaidan hizkera, arrotzen zizkidan besteak, eta horrek arrotzen ninduen ni. Baina ulermenerako beste munduko arazorik ez zidan sortzen, eta astelehenetik ostegunera, hainbestean. Ostiralean izaten ziren tripako minak. Goizeko 9etan igerilekura joaten ginen ikastolakoak. Eta igerilekuko begiraleek ez zekiten euskaraz. Gogoan ditut Jean-François eta *Petit Pois* deitzen genion bat. Haiek aginduak eman, eta guk bete. Eta nik ezer ulertzen ez, eta besteen atzetik, besteei begira. Haiek ur azpian zer egiten zuten arrastorik ez eta gainazalean egiten zutela zirudien hori imitatu nahian ez naiz ur eta urguilu gutxi irentsitakoa. Horixe zen uretan ilar sentitzea.

Ordura arte entzuten nituen hizkuntza guztiak -euskara eta gaztelania- ulertzen nituen nik, gutxi-gehiago, nire aldetik ahalegin handirik egin behar izan gabe. Banekien hizkuntza gehiago ere bazirela, baina, auskalo, igerilekuko froga enpirikoaren aurretik pentsa nezakeen, hipotesi gisa, kontaktu minimo batekin edozein ulertzeko gai nintzela, osomosiz. Baina, behin hala ez zela ikusita, konturatu nintzen ikasi egin beharko nuela.

Ez bigarren saiakera auto-umiliagarrikerik gabe, ordea. Hendaiako Txingudi parkean geundela Inakiri -Jean-François igerilekukoaren semeari- eskatu nion esateko hitz bat. Kontzentratu egingo nintzela eta zer esan nahi zuen asmatzen saiatuko nintzela. Egoteko pixka batean. Prest. “Voiture” esan

zidan, orduan. Eta hain iruditu zitzaidan ederra [v] dardarkari hori, hain urruna [y] hori, halaxe esan niola: “unibertsoa”. Gogoan dut autoa zela erantzun zidanean ohartu nintzela hizkuntza hura ikasi egin beharko nuela.

Gero ez zen erabat hala izan. Bederatzi bat urterekin eskolan frantsesa ikasgai gisa lantzen hasi ginenerako ulertu ulertzen nuen frantsesa. Gelako beste hegoaldekoen seme-alaba batzuekin batera laguntza berezia jasotzen nuela gogoan dut, hala ere. “Je suis une petite grenouille, toujours en vadrouille. Ouvrez le livre d’images et tournez les pages...” Gogoratzen dut gurasoek frantsesez arinago ikas genezan Hendaiaiko *centre aéré* aisialdi elkartera eraman nindutela uda batez goiz batzuk pasatzera, eta etxera ahoko minez itzultzen nintzela, hango [u] hango [ə]... Baina, ez dut gogoan hizketan propio ikasi izana. Are gehiago, harritu egiten nintzen nire gurasoak frantsesez hizketan entzuten nituenean. Nola zitekeen beraiek ni baino azkarragoak izanik -hala behar zuten behintzat, helduak ziren heinean- ez bereiztea “poisson” eta “poison”. Bi hitz desberdin ziren! Eta ez zuten diferentziarik nabaritzen? Niretzat “arraia” eta “Araia” ez bereiztea bezalaxe zen, eta haien belarriek ez zuten entzuten nik entzuten nuena. Eta kontua ez zen denborarekin hobetzen joan, noski.

Eta lehen mailatik bigarrenera pasatzeko garaia iritsi zen, eta iritsi ginen Hendaiaiarrok Kanboko Xalbador kolegiara. Eta han bigarren eztanda. Garai hartan Seaskak kolegio bakarra zuen, eta bertara joaten ginen euskaraz ikasi nahi genuen -edo gurasoek euskaraz ikas genezan nahi zuten- Ipar Euskal Herriko haur-nerabe guztiak. Kostaldekoak, Lapurdi barnealdekoak, garaztarrak, Baigorrialdekoak, Amikuzekoak, zuberotarrak, Baiona-Miarritze-Angelukoak eta tarteko guztiak. Hizkera nahaste ikaragarria zen hura. Zuberotarrek gurekin hitz egiteko moldatzen zuten haien mintzamoldea. Hendaiaiarrok “goaitatu” esaten hasi ginen. Gogoan dut nire etxeko *errea* mantentzeko erabakia hartu nuela nire kide batzuk *erre* belarrera jauzi egin izanaz jabetu nintzen. Hizkuntza erabakiak identitate erabakiak ziren.

Eta tartean sartu zen frantsesa ere. Ordura arte Hendaiaiko ikastolan, hegoaldekoen seme-alabon eta *bertakoen* hizkuntza komuna euskara zen eta frantsesak ez zuen ia lekurik gure arteko elkarrizketetan. Telebista zen orduan gure frantses-iturri nagusia. Baina, euskaraz mintzo ginen frantziar telebistako emankizunetaz ere. Kanbon desberdina zen kontua. Lagun-talde batzuk frantsesez ari ziren haien artean. Hiritarrak batez ere. Eta lagun-konfigurazio berriak egin ahala euskaraz ari ziren batzuk frantsesez hitz egiten hasi ziren pixkanaka. Honekin edo harekin. Han edo hemen. Tartean ni.

Banekien frantsesa beharrezkoa zitzaidala. Nire lagunak guraso ez-euskaldunekin hitz egiteko zailtasunak neuzkan, eta kalean ere deserosoa zitzaidan frantsesez egin beharra. Ez zitzaidan *berez* ateratzen eta errena sentitzen nintzen. Huraxe zen nire aukera hizkuntza arrotz hura neureganatzeko; pixkanaka, testuinguru elebidun batean, eta beraz, pauso errena zetorrela antzemandakoan euskarara pasaz eta gai sentitutakoan frantsesa praktikatu.

Gogoan dut orduan irakasleek euskaraz aritzeko esaten zigutenean, halako sentimendu kontraesankor bat. Alde batetik zerbait nahita *gaizki* egiten aritzearen harrotasuna eta aldi berean ezin onartua. Banekien *itzuliko* nintzela. Ni euskalduna nintzela, eta euskaraz egingo nuela. Baina, utzi orain probatzen. Nik ere nahi dut. Nota onak ateratzen nituen, ez nuen erretzen eta sozialki ez nintzen bizkorrenetakoa. Ez nuen frantsesez hitz egin behar ez izaterainoko pribilegiarik.

Hamalau urterekin, amonaren etxera bisitan joatearen poderioz -eta urtebetetzean urtero deitzen zidan txikitako gelakide baten kaskagogorkeriari esker- Lasarteko nire garai bateko ikaskideak ezagutu nituen berriz, pixkanaka. Eta haiekin harremana izaten hasi nintzen, asteburuetan. Eta han berdin. Nire *Erasmus* partikularra gaztelania praktikatzen eman nuen, beste gauza askoren artean.

Tentsioa da gogoan dudan sentipenetako bat. Nerabezaroarena berarena, gehienbat. Baina, baita, bereziki, zer esan eta nola esan erabaki behar bat. Hizkuntza, uneoro hautatzen egotearen nekea.

Lizeora pasa ginenean lasaitu nintzen, zentzu askotan. *Helduak* bihurtzen ari ginen. *Txorakeriak* joaten ari zitzaizkigun. Baxoa zetorren, eta berarekin unibertsitatea. Hegoaldea. Pisua. Goizeko 7:20etan autobusa hartu eta arratsaldeko 18:10etara arte eskolaren mende bizi odez beste edozer egiteko aukera. Gure etorkizuneko gu gaztea. Eta dagoeneko hasiak ginen hura gorpuzten. Asteburutan ateratzen hasiak ginen. Lehen sexu harremanak izaten. Beste etapa bat zen hura.

Kezka politiko eta sozialak ere nabarmenagoak egin ziren. Gure irakasleen grebak ditut gogoan. Eta Baiona erdialdera manifestazioetara joateko egin izan genituen ihesaldi erdi-baimenduak. Ikastolako ikasleak ginen. Seaska gurea zen. Gure lizeoa Baionako ZUP-ean zegoen. *Zone à urbaniser en priorité* esan zitzaien Frantzia 60ko hamarkadan kanpotik etorriak hartzeko presaz eraiki ziren auzoei. Isolatuta geunden. Lizeoa bera zaharra zen eta noiznahi hausten ziren leihoak ez baziren ateak. Irakasleek ahal zutena egiten zuten Frantziako Hezkunde Nazionalaren programa segitzearekin batera gure curriculum propio moduko bat ere lantzen saiatzen. Frantsesezko liburuekin klaseak euskaraz egiten. Eta aldi berean haien herrietako festetan txosnan zerbitzari. Eta Herri Urratsen laguntzaile. Eta gorroto genuen Santa Agedan kantari ateratzea auzoan zehar, baina, baina, zertarako zen ez ulertuagatik bagenekien zergatik zen.

Lagunarteak ere birkonfiguratu egin ziren. Gutxiago ginen kolegioan baino. Eta berriak ginen. Zaharragoak ezagutzen genituen aurreko urteetan kolegioan ikusten genituelako, baina, urte bete asko zen orduan eta distantzia bat bazegoen. Gazteenok elkartzera egin genuen orduan. Eta talde txikitako dinamikak difuminatzen joan ziren hastapenean. Beste aukera bat zen hura norberak kolegioan-izan-zen-eta-izan-nahi-ez-zuen hari uko egiteko. Osatuko ziren taldetxo berrietan desberdin kokatzeko, nahi izanez gero. Nik ikasle-on-eta-ez-erretzailearen-etiketak kendu

Ordurako bakoitzak bere herrian ere bazituen lagun-taldeak. Eskubaloikoak, dantzakoak, bizilagunak, besta-komitekoak, gatzetxeakoak. Eta herri gehienetan frantsesez izaten ziren ikastolaz kanpoko harremanak. Aski zen batek ez euskaraz jakitea. Nik pilotako lagun-taldea egin nuen. Beste mundu bat zen, eta gustuko nuen hori. Baina, erabat frantsesez ezezik erabat frantsesak ziren. “Elle, c’est une vraie basque” esanez aurkeztu izan ninduten beste lagun batzuen aitzinean. Bazen lagun-taldean ikastolako bat ere. Denei bina musu ematen nizkien agurtzerakoan -hura zen neskei zegokiena; mutilek elkarren artean eskua ematen zieten- eta ikastolako besteak eta nik ez genizkion elkarri ematen. *Gure* ohitura ez zen hori. Banekien lagun talde hartan ez nuela askorik iraungo. Nahiz eta jatorrak izan. Ez zekiten ni zein mundutan bizi nintzen. Eta ez nuen haienera pasa nahi.

Baziren lizeoan ere erabat frantsesez hitz egiten zutenak. Usu *gure* kezka politikotatik urrunen zeudenak. Baziren beti edo ia beti euskaraz egiten zutenak ere. Eta gehienak tartean geunden. Gogoan dut gure taldetxoan

frantsesez hitz egiten segitu genuela. Baina, gutxiago. Gero eta gutxiago. Zenbait gairi buruz euskaraz hitz egitea ez zitzaigun aterako. Baina, ordura arte frantsesez izango genituen zenbait eztabaida eta elkarrizketa euskaraz edukitzen hasi ginen. Lasaitua hartu izanaren oroitzapena daukat. Ados, batzuetan frantsesez hitz egiten dugu, esaldi osoak tartekatzen ditugu euskaraz ari garenean ere, baina, ez gara frantsesak.

Gehienek guk baino gehiago hitz egiten dute frantsesez, eta horrek salbatzen gaitu.

4 BERTSO-ESKOLETAKO KIDEEN HIZKUNTZA IBILBIDEAK

4.1 Sarrera

Atarikoan esan bezala, modu positiboan formulatu nahi izan dut usaian modu ezkorrean pausatu ohi den galdera: gazteek euskaraz zergatik ez duten hitz egiten baino, gazteek euskaraz zergatik hitz egiten duten aztertzea interesatzen zait. Hizkuntza batean ala bestean mintzatzea ez da hautu sinplea, ez eta bat-batekoa ere. Gure hizkuntza portaerak egunez egun eta urtez urte bizitakoak, pentsatutakoak eta sentitutakoak moldatzen ditu. Hizkuntzen bidez sozializatuak garen heinean gara hizkuntzetan sozializatuak, eta hizkuntzaren bidez eraikitzen eta adierazten dugu gure identitatea.

Horregatik, ez ditut hizkuntza hautuak modu isolatuan aztertu nahi; aztertu nahi dudana da hiztunak zein zentzu ematen dion hizkuntza bat ala beste erabiltzeari, zein nortasun garatu eta erakutsi nahi duen hizkuntzaren bidez, zein aukera eskaintzen dizkion hizkuntza batek ala besteak, eta zergatik aukeratzen duen hizkuntza bat portaera mantentzea edo aldatzea.

Zentzu horretan, identitate performatiboaren ikuspegitik, gazteen hizkuntza ibilbideak aztertzearen hautua egin dut, hizkuntza portaerak haien bizitza ibilbidearen ardatz narratibo gisa hartuz, eta hizkuntza portaeren ikuspegi diakronikoa aintzat hartuz. Hizkuntza ibilbideen aldeko hautu epistemologiko, teoriko eta metodologikoa egin dut lehen hizkuntzaren ikuspegi deterministaren aurkako tresna gisa baliagarria zaidalako, bereziki interesatzen zaizkidalako gazteen diskurtsoak datu iturri gisa, besteak beste, hiztunak berak haien hizkuntza portaerei buruzko aditu gisa ulertzen ditudalako, eta modurik egokiena iruditu zaidalako benetan hizkuntza portaeran ematen diren -edo ematen ez diren- aldaketak modurik konplexuenean aztertu ahal izateko.

Horregatik hartu dut, beraz, elkarrizketak oinarri gisa hartzearen erabaki metodologikoa. Iraganetik orain arteko hizkuntza ibilbideei buruzko datuak lortzeko bide zuzenena da hiztunei beraiei galdetzea zein izan den orain arte hizkuntza batzuekin zein besteekin edukitako harremana, eta zein harreman izan

dituzten hizkuntza batean ala bestean. Metodo honek bere mugak ere baditu. Etnografiak, esaterako, portaera aldaketak zein mantentzeak prozesu gisa aztertzeko datu gehiago eskaini ditzake, prozesua bera denboran xeheago aztertuz, besteak beste. Baina, kasu honetan, elkarrizketen bidez heltzen saiatu naiz aldaketa edo mantentze horiei buruzko informaziora, eta horrez gain, gazteen beraien diskurtsoetan ere jarri ahal izan dut arreta, eta aldaketa edo mantentze hauei buruzko beraien irakurketak baliagarri izan zaizkit haien hizkuntza ibilbideak ulertzen saiatzeko.

Atal honen helburuak, honakoak dira: bertso-eskolako kideen hizkuntza ibilbideak ezagutzea, hizkuntza ohituren aldaketan edo mantentzean arreta jarritz, alde batetik, eta hizkuntza ibilbideotan euskararako mudantzak gerta daitezen edo euskararen erabilera mantentzean dadin gakoak identifikatzea.

Datozen lerrootan, beraz, bertso-eskolako gazteei eginiko elkarrizketak oinarri, eta elkarrizketatuen hizkuntza ibilbideak ardatz, euskararako hizkuntza mudantzak eta mantentzeak noiz, nola, eta zein testuingurutan ematen diren aztertuko dut, fokua jarritz hiztunek haien mudantzari edo mantentzeari berari ematen dioten zentzuan.

4.2 Aurrekariak eta marko teoriko-analitikoa

4.2.1 Ezagutzatik erabilerarako tartea. Angelu itsu bat.

Irudika ditzagun bi hizkuntza, eremu geografiko berean bizi diren pertsonen mintzatuak. Irudika dezagun bi hizkuntza horietatik bat gutxitua dela. Deskribapena bat dator Euskal Herriko errealitatearekin, bai IEHri dagokionez eta baita HEHri dagokionez ere. Segi dezagun, ordea, irudikatzen. Demagun, gizarte horretan pertsona guztiek dutela hizkuntza gaitasuna, hobexeara ala txarxeara, aipatu bi hizkuntzetan, jakinik, halaber, horregatik bi hizkuntzetako batek ez diola gutxitu izateari uzten. Egun bizi duguna baino hobea izan arren, egoera horretan ere hizkuntza gutxitua mantentzearen gakoak hiztunen hizkuntza portaeran legoke: zenbait hiztunek hizkuntza gutxitua erabiltzeko joera eduki beharko dute hizkuntza gutxituak bizirik iraungo badu. Eta hizkuntza bat erabiltzeko joera -

kontzientea ala inkontzientea- eguneroko hautuen, bizipen zein pentsamenduen emaitza da. Euskara biziko bada, beraz, euskara erabiltzeko joera duten hiztunak dira beharrezko, eta ez soilik euskaraz moldatzeko gai direnak. Jakina da, alta, gaur egungo euskararen erabilera datuak kezkarriak direla, eta ezagutzatik erabilerarako jauzia ez dela hasiera batean uste izan zen bezain automatikoa.

Motibazioa, ezagutza eta erabilera jo dira euskal soziolinguistikaren ikuspegitik hizkuntzaren berreskurapen prozesuan gako-elementutzat (Sánchez Carrión, 1987). Sistema hidrauliko bat bezala ulertu izan dira hiru elementuak, pentsatuz bat aski betea legokeenean bestea betetzen hasi behar lukeela, motibazio nahikoak ezagutza aktibatuz, eta ezagutzak erabilera, esaterako⁷⁴. Errealitateak erakutsi du, ordea, ezagutzatik erabilerarako tartean ura galtzen dela, edo ziur aski sistema ez dela hain mekanikoa. Elementuok modu isolatuan aztertzeak modu integratuan aztertzeraz igarotzeko beharra aipatu dute hainbat autorek euskal soziolinguistikaren ere:

Euren arteko loturak sumatu dira, eta egon badirela aldarrikatu da, baina praktikan nola elkar lotzen dira? Nola egiten da jauzi batetik bestera? Edo, kontrako kasuan, zein nolako hutsuneak gertatzen dira dimentsio horien artean —euren arteko elkarrekintzetan, alegia—? (Hernández, 2016: 188)

Horratx, erantzuten saiatzea bederen merezi duten zenbait galdera.

4.2.1.1 Motibazioa, habitusa, eta beste zenbait betaurreko (kasu honetarako) desegoki.

Une jakin batean, hiztun elebidunak hizkuntza bat ala bestea hautatzeko unean eragiten duten faktoreak ikuspegi ezberdinetatik aztertu izan dira (psikolinguistikatik gehienbat, beharbada), eta gurean badira ikuspegi soziolinguistikotik eginiko hizkuntzaren erabileran eragiten duten faktoreen sailkapen eta modelizazio lanak ere⁷⁵. Hauetan nagusiki hiru arlo hartu izan dira kontuan: gizartearen egitura (hizkuntzak gizartean duen lekuari eta irudiari dagozkionak, hots, faktore demografikoak, ekonomikoak, politikoak, juridikoak

74 Alderantzizko ibilbidea ere kontuan hartzen du Sánchez Carriónek: erabilerak ezagutza lekarke, eta ezagutzak motibazioa (Sánchez Carrión, 1987).

75 Euskal Herriko kasuaren azterketara berariaz bideratutako bi lan hartuko ditut hurrengo lerroetako analisirako erreferentzia gisa: Jean Baptiste Coyosek proposatzen duen modelo teorikoa (Coyos 2007) eta Iñaki Martínez de Lunak proposatzen duena (Martínez de Luna 2004).

edo kulturalak, besteak beste), harreman sareak edo interakzio guneak (non, norekin, zeri buruz ari ote garen, esaterako), eta hiztuna edo norbanakoa bera.

Halaber, hizkuntza erabiltzeko motibazioaren ikuspegitik, nagusiki, bi motibazio mota bereizi izan dira: instrumentala eta integratzailea. Motibazio instrumentala, hizkuntza aldaera jakin bat hitz egiteagatik letorkeen “onura ekonomikoarekin edo gizarte-mailan promozio aukerak handitzearekin” dauka lotura. Motibazio izanarazlea, aldiz, jarrera integratzailearekin eta motibazio sinbolikoarekin lotzen da (Martínez de Luna 2004). Motibazio mota hau hizkuntzarekiko, hiztun-komunitatearekiko, talde jakinekiko edo praktika kultural zein sozial batzuekiko atxikimendu gisa definitu ohi da (Joly eta Uranga, 2010). Iñaki Martínez de Lunak berak zehazten du, ordea, hizkuntzarekiko identifikazioak modu isolatuan eragiteko ez duela aski indarririk eta “errealitatearen galbahetik igaro behar duela” (Martínez de Luna 2001).

Izan ere, egituraren dualtasunaren ikuspuntu klasikotik, gizarte egitura eta hiztunak banatzeak zein *kanpo* eta *barne* motibazioak bereizteak dikotomia artifizialak sortzen ditu. Izan ere, alde batetik, norbere ezaugarriak ingurune hurbil batean garatzen dira, ingurune hurbil hori egitura handiago batean txertaturik sortu eta garatu da, eta horregatik, hain zuzen ere, norbere ezaugarriek eragin diezaiokete inguruari eta egiturari (Giddens, 1979). Ezin da ukatu hautuak egiterakoan hautuok egiteko norbere gaitasunaz gain, baldintzapen estrukturalak ere badaudela, bestalde: “[hiztunek hizkuntza] bata zein bestea erabiliko dute, alde batetik, haien lehentasun, nahi, balio eta beharren arabera, eta, bestetik, kontuan hartuta aukera bakoitzaren kostu materialak eta ez-materialak, hautaketan baldintzak direnak, azken batean.” (Grin, 1990: 155, in Erize, 2016: 118-119).

Bestalde, *kanpo* eta *barne* motibazioek kontzeptualki erraz bereizteko modukoak badirudite ere, gure eguneroko praktikak zein motibazio motak eraginak diren zehaztea ez da hain erraza. Urrunago joanez, erabat bereizezinak direla ere uler liteke, ustezko kanpo motibazioek gure ustezko barne motibazioei eragiten dieten heinean, esaterako. Motibazio motek continuum bat osatzen dute (Ryan eta Deci, 2000); are gehiago, kontzeptu mailan continuumaren bi ertzak identifikagarri

egiten bazaizkigu ere, errealitatean motibazio intrintseko eta estrintsekoak gainezarri, txirikordatu zein nahasi daitezke.

Zentzu horretan, euskararen jarraipena aztertzeke ikerketetan hizkuntza portaerak *habitusaren* ikuspegitik aztertzeke apustua egin izan da (Erize, 1997). Pierre Bourdieu-k *habitus* kontzeptua proposatzen du ontologia dualistarekin hausteko (subjektu-objektu, subjektibitate-objektibitate zein gorputz biologiko-gorputz sozial dikotomiak hankaz gora jarritz). Izan ere, teoria *objektibistek* praktika sozialak egitura sozialek baldintzatutako fenomeno gisa aztertzen dituzte: subjektuen agentzian azpimarra jarri ordez, subjektuak egitura sozialaren habetze elementu gisa ulertuz. Alderantziz, teoria *subjektibistek* egitura sozialak ekintza indibidualen ondorio gisa ulertzen dituzte, banakakoaren agentzian pisua jarritz. Ikuspegi batek zein besteak kale itsuetara garamatzate. Muturrera eramanez, lehenak ezingo luke azaldu zergatik posizio sozial berean dauden bi norbanakok jokabide desberdinak izan ditzaketen, eta bigarrenak, aldiz, ezin ditu norbanakoen borondate eta kontzientziatik ulertu ezin diren hainbat egiturazko erregulartasun azaldu.

Bourdieuaren proposamenak praktika sozialak azaldu ahal izateko norbanakoaren eta gizartearen arteko dikotomia gainditu nahi du, egituren determinismoaren aurrean subjektuen agentzia onartuz eta norbanakoaren borondatean oinarritutako teorien aurrean norbanakoek historian zehar eraikitako gizarte egiturak barneratuak dituztela azpimarratuz, aldi berean. Hain zuzen ere, horixe da *habitus*a: mundua pertzibitzeko, pentsatzeko eta ekiteko barneratuak ditugun eskemak, hots, gorpuzturiko gizarte egiturak:

Les structures qui sont constitutives d'un type particulier d'environnement (e.g. les conditions matérielles d'existence caractéristiques d'une condition de classe) et qui peuvent être saisies empiriquement sous la forme des régularités associées à un environnement socialement structuré, produisent des *habitus*, systèmes de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement "régliées" et "régulières" sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre (Bourdieu, 2018: 88-89).

Hortik, motibazio izanarazlea eta instrumentala modu integratuan ulertzeko bidea: habitusa, eskema sortzaile multzo bat da, eta eskema hauek sozialki eraikiak dira; norbanakoaren historian zehar eraiki dira bere baitan, bere harreman sozialak garatu diren eremuetako egitura sozialak barneratuz, aldi berean agente sozial gisa garatu ahala. Hizkuntza-habitusak dei dakioketena, bestelako habitusak bezala, komunikazio praktiken harian jasotako errefortzu, sari zein zigorrek moldatua da, beraz, eta hizkuntza-habitus horrek antolatuko du hizkuntza-produktuak pertzibitzeko zein baloratzeko gure modua. Aldi berean emango digu hizkuntza erabiltzeko gaitasuna eta hizkuntzaren erabilera jakin bat (edo hizkuntza jakin baten erabilera) zein egoeratan den onargarri ebaluatzekoa: “la maîtrise pratique d’un usage de la langue et la maîtrise pratique des situations dans lesquelles cet usage de la langue est socialement acceptable” (Bourdieu, 2014: 84).

Hala ere, ikuspegi hau ez da ikerketa honetarako tresnarik egokiena. Paula Kasaresek Patrice Bonnewitz-en hitzak berrartuz dion bezala, “habitusak gizarte jarraipena azaltzen du, baina nekez aldaketa eta berrikuntza” (Kasares, 2012: 38). Habitusak balio digu batez ere hizkuntza hautuak gizarte egitura zabalago batean kokatzeko, ulertzeko nola hiztunen hizkuntza hautuek barneratutako egitura bati erantzuten dien. Baina, zaila da habitusaren bidez hiztun batek hizkuntza portaeran izan ditzakeen aldaketak ulertzea, inguruko egitura nagusia aldatzen ez zaion kasuetan. Bestalde, “habitusaren transmisioa lan pedagogikoaren bitartez egiten du gizarteak, eta lan pedagogikoa bikoitza da: familiarena eta hezkuntza erakundeena” (Erize, 1997: 147-148), hots, nekez azal daiteke habitusaren kontzeptuaren bidez gazteen elkarrekintzen bidez eta parekoen arteko harremanen bidez gerta daitezkeen aldaketak, esaterako, hizkuntza-portaeran.

Hortik, hiztunaren subjektibotasunaren bidezidorretan barneratzeko beharra.

4.2.1.2 Identitate performatiboa eta hizkuntza(k)

Hiztunen arteko eta hiztunen eta hizkuntzaren arteko harremanak modu konplexuan ulertzeko ezinbestean egin behar da jauzi subjektibotasunaren

eremura, hiztunen bizipenei, sentipenei zein desioei leku eginez eta identitatearen eraikuntzan arreta jarritz.

Jone Miren Hernándezek (2007) ekarri zuen ikuspegi hau euskararen ikerketalorrera, euskararen sozializazioa hizkuntza antropologiatik aztertuz. Begirada antropologikotik, hizkuntza kulturaren baliabide da, eta aldi berean da hizketa kultur praktika. Zentzu horretan, hizkuntza-sozializazioa bestelako elementuekiko elkarreraginean aztertzen du, “elementos que convierten la lengua —en este caso el euskara— en un mecanismo de expresión comunitaria y deseo de relación con el entorno, generando así las condiciones básicas para su transmisión» (Hernández, 2005a: 23). Hizkuntza antropologia eta antropologia feministatik kontzeptu berriak ekarri zituen Hernándezek euskararen ikerketara, hizkuntza portaera identitate performatiboarekin lotuz (Butler, 1990), besteak beste.

Baina, zertaz ari gara identitateaz ari garenean? Kontzeptu bereziki lerrakorra izanik, lan honetan zein identitate motaz ari garen zehaztea beharrezkoa zaigu. Kontzepzio diskurtsibo eta pragmatiko berriek hankaz gora jarri dute identitatearen inguruko ikerketen orain arteko ikuspegia: identitatea ez da aurrez emana zaigun ezer, egiten dugunaren emaitza baizik, identitatearen sorkuntzan kulturak duen pisua azpimarratuz. Ikuspegi horretatik identitatea ibilbide baten ondorio da. Are gehiago, identitatearen ikuspuntu dinamiko honetatik bizitzan zehar identitatea etengabe definitzen eta birdefinitzen doala uler daiteke (Massip, 2008: 18), “Adinean gora egin ahala identitateak, gaitasunak, pertzepzioak, erreferenteak, harremanak eta abar aldatzen direla, alegia” (Soziolinguistika Klusterra, Topagunea eta Urtxintxa 2009).

Identitatea modu malguan, dinamikoan, eta kontraesankorrean gara litekeen elementu gisa ulertzeak identitate zurrun eta monolitikoaren ideia baztertzea dakar. Alderantziz, identitatea era poliedriko batean ulertzera garamatza performatibitatearen ikuspegiak: hiztun identitatea, genero identitatea, nazio-identitatea edo klase identitatea, besteak beste, norbanakoaren identitatearen osagaiak lirateke, ez dutenak zertan elkarrekiko koherentzian bizi, baina, nahitaez elkarrekiko elkarrekintzan eraiki eta garatzen direnak.

Joan Pujolar-ek (2001) zehazten duenez, hiztun baten identitatea ez du hizkuntzak bere horretan definitzen: hiztunaren talde sozialak, profesionalak edo belaunaldiak eragiten dute, besteak beste, identitate horren eraikuntzan, eta identitate horrek bere konplexutasunean eragingo du pertsonaren hizkuntza portaeran. Alegia, hiztunek euskaraz edo erdaraz egiten dutenean hizkuntzaz haragoko ezaugarri ekonomiko-sozial-kulturalei loturiko identitate ezaugarriak adierazten ari direla uler liteke. Halabeharrez, beraz, identitatearen ezaugarri ezberdin horiek aldatuz joan ahala, hizkuntz portaera ere aldatuz joan liteke. Eta eguneroko bizia aldatuz joan ahala, interesak, motibazioak eta jarduerari ematen dizkiegun zentzuak aldatuz joan ahala, gure hizkuntza portaera ere aldatuz joango da, pertsonak, hiztun gisa ere, aldakorrak izanik.

To take an example, we are seeing that many of the youth schooled in Basque do not speak it in their everyday lives. The street survey can tell us how much “Basque” is spoken, but the kinds of questions that we need to ask to understand why that is – what “kind” of Basque, or what speaking Basque means to youth – are not questions that numbers can answer. Naming and counting “languages” or language choice will not get us closer to understanding how youth are using linguistic resources to express and create their social worlds (Urla eta Burdick, 2018: 19).

Identitatea modu honetara ulertzeak, ildo berri bat zabaldu du euskararen erabileraren ikerketa alorrean, hizkuntzarekiko loturan gertatzen diren fenomenoak, hizkuntzaren planotik haratago, modu konplexuagoan ulertuz eta aztertzeko bideak zabalduz: identitatearen poliedroaren alde bat baino gehiago baldin badago, zuzenean ala zeharka hizkuntzari lotua (funtsean, identitatearen alde guztiak elkarreraginean garatzen baitira), badira hizkuntzari zuzenean lotuta egon ez arren (soziolinguistika klasikoak lotura ulertzen duen moduan) hizkuntzaren erabileran eragiten duten identifikazio esparruak ere.

4.2.2 Gazteak eta hizkuntza

Identitatea kontzeptu dinamiko gisa ulertuz gero, norbanakoaren identitatearen atal ezberdinak etengabe eraldatzen ari direla ulertzen dugu, beraz. Nahiz eta jakin identitatearen garapena eta eraldaketa etenik gabeko prozesua dela eta ez dagoela identitatea konstante gisa mantentzen den bizitza-arorik, bada garai bat

bereziki lotu ohi dena identitate-aldaketarekin: haurtzaroaren eta helduaroaren arteko hori.

4.2.2.1 *Trantsizio garaiak (ere bai)*

Gure bizitzaren garaleku izango den ingurune eta egiturarekiko erabakimena modu esanguratsuan handitzen zaigu nerabezaroan zein gaztaroan. Besteak beste, eskolako gelan egokitu zaizkigun kideez gaindiko lagunak egiten ditugu eta gure aisialdian zer egin modu autonomoagoan erabakitzen dugu. Hala, erabaki horien arabera jende bat ala bestea ezagutuko dugu, eta mundu batean zein bestean biziko gara, gure erabakiek baldintzatutako sozializazio esparruetan garatuz gure identitatea.

Nerabezaroan ordura arteko identitate jabekuntzaren atal ugari berraztertzen da, bizitzako beste garaietan egiten den bezala, bai, baina, ordura arteko intentsitate eta kontzientzia maila altuenarekin. Hala dio David Le Bretonek, identitateaz eta nerabezaroaz:

Ante todo es la confrontación con un sentimiento de identidad nunca dado de una vez por todas, en parte inconsciente, susceptible de infinitas modulaciones según las circunstancias y la mirada de los otros, pero organizado al rededor de una unidad y una continuidad. Y el adolescente es particularmente sensible a esos reacondicionamientos del sentido, a menudo atormentado por lo que imagina de la percepción de los otros a su respecto, o por su sentimiento de no ser comprendido o de no encontrar su lugar (Le Breton 2014: 66).

Badirudi helduaroa gero eta beranduago hasten dela belaunaldiz belaunaldi. Horrek gaztaroa bera ere banatzera eraman gaitu, *nerabeak* - edo *gaztetxoak*- eta *gazteak* bereiziz, esaterako. Zaila da, ordea, haur izatetik heldu izaterako tarte horretan ere azpitarteak definitzea. Muga guztiak dira lausoak.

Hoy en día, la adolescencia se ha vuelto una cuestión social, y resulta difícil coincidir en una definición precisa a su respecto. El acceso a la universidad o al primer trabajo, hasta el comienzo de la desocupación para otros, caracterizaría la entrada en la juventud, la salida del universo adolescente de la segunda parte de la enseñanza secundaria, pero también aquí las fronteras son vagas, porque autonomía no siempre rima con una vida estudiantil que puede ser precaria. Convertirse en un hombre o una mujer no está ya ritualizado, sino que se efectúa a través de una progresión personal (Le Breton 2014: 6-7).

Bi trantsizio aldiren artean dago nerabea haur kutsutik ihesi eta gazteen munduan sartzen, aldi berean.

Alde batetik pertsona horiek haur izateari uzten diote eta errealitatea ulertzeko ordura arte izan duten modua eraldatzen da. Bestetik, aldiz, nerabe horiek gazte izatera igaro arteko trantsizioa da. Etapa honetan nerabeek nerabe izateari utzi beharko diote gazte izatea lortu eta gazteek bezala jokatzeko hasi arte, hasieran imitazioz eta gerora kontzientzia propioz (Quintanilla, 2014: 102).

Eta gaztetxoekin ikertzen duen orok galdetu behar dizkio bere buruari Hernándezek pausatzen dituen galderok:

Nola definitzen du gizarte bakoitzak gazteria, gazte izatea? Nola interpretatzen dute gaztetxoek beraiek euren bizitzako etapa hori? Zeren arabera definitzen dute euren burua gazte bezala? (Hernández, 2011: 581)

Eta hizkuntzaz ari naizenez, galdera hau gehituko nioke zerrendari: zein da definizio horretan hizkuntza praktikek duten papera? Izan ere, -nerabearoa eta gaztaroa bana daitezkeela demagun- haurtzarora atzean uzteko ahaleaginean eta gaztarorako pasabidearen bila dabil nerabea, eta nerabearotik helduarorako bidean dago gaztea, eta batak zein besteak trantsizio horiek eman daitezkeen eskura dauzkan (des)eraikuntza medio guztien artean hizkuntza da horietako bat. Trantsizio horretan mugarri izan liteke hizkuntza portaera aldaketa ere, janzkera aldaketa edo musika gustuen aldaketa izan daitezkeen bezala.

4.2.2.2 *Kideen eta aisialdiaren garrantzia*

Dakiguna da aipagai dugun garapen prozesu horretan norbere buruarekiko nahiz inguruarekiko harremanak birdefinitzen direla. Hala, nerabeak identifikaziorako erreferente berriak bilatzen dituen neurrian, identitate berriak garatzen ditu.

Ezaguna da, prozesu horretan bi erreferente nagusi hartu ohi dituztela gaztetxoek: helduen mundua, alde batetik, eta, gazte kulturak, bestetik. Lehenengoarekiko sentimendu bikoitza agertzen dute: helduek araua ordezkatzeko duten neurrian, horien aurkako joera adieraziko dute gehienetan, arauak hauste horretan gazte izaera azaltzeko funtsezko bidea dute eta. Dena dela, horrekin batera nagusiek gizarte botere eta prestigioa bereganatzen duten neurrian, eredu eta ispilu bilakatzen dira neska eta mutil gazteentzako. Bigarren kasuan gazteak berak dira eredu bilakatzen direnak beste gazteentzako (Hernández, 2005:121).

Hizkuntza erabilerarako ere, erreferentzia horiek eragingo dute hizkuntza bat ala bestea erabiltzeko hautua egiterakoan. Hizkuntzaren *transmisioa* tradizionalki

ulertu den moduan ulertuta, hots, modu bertikalean eta zentzu bakarrekoan, maiz gutxietsi egin da kideen arteko harremanek hizkuntza erabileran izan dezaketen eragina (Kasares, 2014), baina, metodologia kualitatiboak erabiliz gazteen erabilera ikertu duten lanetan argi ageri da berdinen arteko harremanen eragina (Soziolinguistika Klusterra, 2011; Soziolinguistika Klusterra, Topagunea eta Urtxintxa, 2009). Nabarmendutako harreman sare nagusiak, familia edo etxeko harremanak, ikasketa prozesua edo jarduera profesionalarekin lotutako erlazioak, eta *last but not least*, berdinen arteko harremanak dira: “Haurtzarotik goiti batik bat neska-mutilen hizkuntza portaeretan harreman eszentrikoak [adinkideen artekoak] uste baino erabakigarriagoak dira” (Kasares, 2012: 26)

Nerabezaroan eskola-eremuko helduek zein gurasoek pisua galtzen dute eta gaztetxoek haien kideak hartzen dituzte erreferentetzat: buruhauste berberak edo antzekoak dituzte, bizitza-egoera konpartitzen dute, eta kideak bilakatzen dira gazteen eta gizarte zabalaren arteko mediazio gune, kanpoko mundura egokitzeko espazio (Le Breton 2014: 73).

Gazteen hizkuntza ohiturei buruz, Soziolinguistika Klusterraren lanean (2011) honako faktoreak aipatzen dira, gazteen ingurune hurbilari dagokionez: harreman sareetako hizkuntza arauak eta ohiturak eta pertsona eta talde erreferenteak. Kontua da, Jaime Altunak azpimarratzen duen gisan, nerabezaroan haurtzaroan baino jarduera komunitate gehiago eta anitzagotan hartu ohi dela parte, eta “panorama konplexuago eta dinamikoagoa bihurtzen zaigula” (Altuna, 2005: 62). Gainera, hain zuzen ere, eskolaz eta etxez kanpoko jarduera komunitateak erdarazkoak izan ohi dira maiz, eta are gehiago erdalguneeetan, eta are gehiago aisialdiko eremu informaletan (hots, helduen mediaziozko euskararen aldeko hizkuntza proiektu esplizitu zein implizitorik ez dagoen espazioetan).

Zentzu horretan, gaztetxoek aisialdiak berebiziko garrantzia du adinkideen arteko komunikazioa hizkuntza batean ala bestean izan dadin. Euskarazko aisialdi antolatuetan, alde batetik, eskolako -eta zenbait kasutan etxeko- hizkuntza ohiturei jarraikortasuna eman diezaioke, gizarte zabaleko hizkuntza arauetara talka erabatekoa saihestuz. Eta bestetik, etxetik eta eskolatik aparteko eta kideen arteko euskarazko jarduerak berak eskainiko dio bere gazte-identitatea euskaraz

(ere) garatu ahal izateko aukera (aisialdiaren instituzionaltasuna maila zenbat eta lausoagoa izan, eta jarduera horren inguruko komunitatearekiko identifikazioa zenbat eta altuagoa izan, gehiago).

4.2.3 Hizkuntza ibilbideak, hizkuntza mudantzak

Soziolinguistikaren ikuspegi klasikoak -gehienbat metodologia kuantitatibotan oinarrituak- hiztunak sinkronian aztertzen ditu: hiztun bakoitza kategoriatan itxi batzuetan oinarrituz definitzen du hizkuntza ezagutzaren, hizkuntza erabileraren edo jarreraren arabera, esaterako. Baina, kategoriatan itxi horiez baliaitu behar horrek ikusezin bihurtzen ditu aztertutako pertsona bakoitzak hiztun gisa bizitzan zehar izan ditzakeen portaera aldaketak. Are gehiago, hiztunen kategorizaziorako -eta hauen portaeren azterketarako- “ama hizkuntzari” ematen zaion garrantzia kontuan izanik. Baliteke, ordea, orain euskaraz erdaraz baino hobeto egiten duen hiztun batek ezagutza erlatibo oso ezberdina izatea orain bost urte. Edo “bere hizkuntza” gisa hizkuntza jakin bat identifikatzea orain dela hamar urte, eta orain, beste hizkuntza bat, ala lehengo hizkuntzaz gain hizkuntza berri bat. Identitatearen ikuspegi ez performatibotik, “ama hizkuntzari” egozten zaion pisua gehiegizkoa izan liteke, zenbait fenomeno ikusteko edo ulertzeko. Identitatearen garapenean lehen hizkuntzak duen garrantzia gutxietsi gabe, identitatearen ikuspegi performatiboak hiztunak bizitzan zehar izan dezakeen garapenari ematen dio garrantzia (ez soilik bizitzako lehen bost urteetan izandako ibilbideari, bizitza osoan zehar izango duenari baizik).

Identitatearen kontzeptu zurrunaz gain, badira beste traba batzuk soziolinguistika klasikoaren ikuspegi epistemologikoan, hiztun gisa bizi ditzakegun aldaketa prozesuak ulertzea oztopatzen digutenak. Metodologia kuantitatiboak erabiliz hiztunak kategorizatzeak eta hauek bestelako kategoriekin erkatuz errealitatearen irakurketak inferitzeak abstrakzio maila altuegira garamatza, alde batetik. Eta bestetik, errealitate soziolinguistiko baten azterketa sinkronikoak ez digu egoera batetik bestera eman daitezkeen aldaketa prozesuen berri ematen. Une jakin batekoa beste une jakin batekoarekin pareka daiteke, noski, eta une batetik bestera igarotzean gertatu diren bestelako fenomenoak kontuan hartuz

hipotesiak egin daitezke egoera batetik besterako trantsizioari buruz, baina, berriz ere, abstrakzio maila handiegian ari gaitzke. Demagun bost urtean zehar hiztun bat “erdal elebidun” izatetik “elebidun orekatu” izatera iragaten dela. Inkesta erregulariki eginik ere, orain dela bost urte hiztun hori tiradera batean kokatuko litzateke, eta orain, berriz, beste batean, baina, tiradera batetik besterako ibilbidea nola egin duen, bere bizitzan zer gertatu den hori gerta zedin, hots, ibilbide horren nondik norakoak, ikusezinak zaizkigu, ikuspegi diakronikoa kontuan hartu gabe.

Hortik lan honetarako hizkuntza ibilbideak⁷⁶ aintzat hartzeko hautua. Lehenik eta behin, hizkuntza ibilbideak aztertzeak hiztun batek hizkuntzekiko duen harremana modu zein konplexuan ulertzea garamatza, ezinbestekoa baita bere bizitzan izandako hizkuntza portaerak aztertzeak hizkuntzen bidez izan dituen eta dituen harremanak ahalik eta modu konplexuenean ulertzea, hiztunaren beraren subjektibotasunean arreta jarriz. Bestetik, ikuspegi diakronikoak baztertu egiten du hiztunaren lehen hizkuntzan edo hizkuntzetan oinarritutako ikuspegi determinista, abiapuntuak abiapuntu, ibilbidean jartzen duelako arreta. Eta horrez gain, hizkuntza ibilbideak diakronian aztertzeak hiztunen une jakin bateko kategorizaziotik haratago, ustezko kategoria batetik besterako aldaketak behatzeko balio du, bizitza ibilbidean zehar ematen diren aldaketekiko harremanean hizkuntza portaeren mantentzeak zein aldatzeak prozesu gisa ulertuz.

Hain zuzen ere, teknika kualitatiboak eskuan eta ikuspegi diakronikoa oinarritzat harturik, hainbat ikerketa egin dira azken urteotan hiztunen ibilbideak aztertzeak eta bereziki, hiztunen *hizkuntza mudantzak* aztertzeak. Kontzeptu hau Joan Pujolar eta Isaac González-ek proposatu zuten hiztunen hizkuntza portaeran ematen diren bihurtze esanguratsuak izendatzeko:

Because our argument relies fundamentally on life-history accounts, we have felt the need to coin a new term, linguistic ‘muda’ (pl. mudes, pron.

76 Euskaraz “ibilbide linguistiko” gisa itzulia izan da kontzeptua (Pujolar, González eta Martínez, 2017: 52), eta “hizkuntza ibilbide” ere erabili izan da (Kasares, 2013: 194). Nik bigarren honen aldeko hautua egin dut, besteak beste, “hizkuntza ibilbideak” errazago dakarrelakoan hizkuntzekiko ibilbidea ezezik hizkuntzen bidezko ibilbidearen ideia gogora.

[mud³z]), to name the specific biographical junctures where individuals enact significant changes in their linguistic repertoire. We use this neologism to express changes in language use that are important for people's selfpresentations in everyday-life, but whose implications for ethnic ascription are open to negotiation and contestation (Pujolar eta González, 2012).

Hizkuntza mudantza kontzeptua hizkuntza aldaketa inplikatzan duten hainbat fenomeno izendatzeko erabili izan da:

Per referir-nos tant als canvis com a les permanències lingüístiques que es troben en qualsevol contemplació dinàmica dels usos lingüístics, és a dir, en la comparació entre els usos lingüístics en dos àmbits o camps relacionals o en dos moments diferents. El concepte es pot projectar també a la comparació entre diferents posicionaments lingüístics dels individus, ja siguin relatius a usos, ja ho siguin a adscripcions simbòliques d'identificació lingüística. (Pujolar, Gonzalez, Font eta Martínez, 2010: 45)

Lan honetan, ordea, mudantza terminoa erabiltzen dut hiztun elebidun edo eleaniztun baten bizitzan zehar, bere hizkuntzen erabilera ohituretan ematen den aldaketa esanguratsua izendatzeko. Ez gara, beraz, aldizkako aldaketez ari -gaur pertsona bati frantsesez egin eta bihar wolofez hitz egiteaz, edo hemen gaztelaniaz eta han euskaraz mintzatzeaz-, baizik eta eremu sozial edo funtzio sozial berbera betetzeko erabiltzen den hizkuntzari dagokionez, sistematikoa den jokabide batetik sistematikoa den beste jokabide baterako jauziaz.

Hala, hizkuntza mudantza gertatu dela esan daiteke, hiztun batek bere anaia-arrebekin frantsesez hitz egitetik euskaraz hitz egiteko ohitura hartzera igarotzen bada, ala lagun artean euskaraz hitz egiteko joera izatetik frantsesez hitz egitera ohitzen bada, esaterako. Aldaketa hauek, bat-batekoak izan gabe ere, sendoak eta iraunkorrak baldin badira, hizkuntza mudantza gisa definituko ditugu.

Iraunkor diogunean, ordea, ez dugu *betirakotasuna* adierazi nahi, noski, fase batetik beste fase batera igaro izana baizik, ohituraz kanpoko jokabide puntual batetik haratago doan jarrera aldaketa dela azpimarratuz. Izan ere, hizkuntza mudantzak ez dira inondik inora itzulerarik gabekoak. Hiztun batek mudantza bat baino gehiago izan ditzake bere bizitzan zehar, eta mudantza edo jarraikortasun horiek osatuko dute bere hiztun ibilbidea. Mudantza batzuk erabatekoak eta bat

batekoak izan daitezke, baina, eskuarki, mudantza txikien kateatzeak osatu ohi du ibilbide hori.

Hizkuntza mudantzen eta hiztun ibilbideen kontzeptuek ikuspegi berri bat ematen digute hizkuntza portaerak eta hizkuntza erabileran eragiten duten faktoreak aztertzerako garaian: hizkuntza portaerak hiztunen identitatearen eraikuntzarekin elkarloturik aztertzeko aukera ematen dute, modu konplexuan. Hernándezek pausatzen dituen galderak abiapuntu, euskara modu trinkoan erabiltzen duten hiztunon hizkuntza portaerak sakonago ulertzeko bide bat zabaltzen du ikuspuntu honek: “Zer dago jarrera bat edo beste baten oinarrian, abiapuntuan? Zer behar da *ni motibatze*ko? Zerk sostengatzen du nire interesa eta atxikimendua euskararekiko?” (Hernández, 2016a: 182).

4.2.3.1 *Mudantzarako testuinguruak*

Hizkuntza ibilbidean zehar hainbat mudantza eman daitezke, eta mudantza une adina mota dago. Hizkuntza mudantzak bizitza-aldaketak diren heinean, hauen esanahiak nahitaez izan behar du irekia (Pujolar eta Puigdevall, 2015: 169) eta, beraz, hizkuntza portaera aldatzeko eragileen konplexutasuna sinplifikatzen da mudantza jakin baterako testuinguru zein arrazoi jakin bat -edo nagusi bat- identifikatzen denean. Alta, kontzeptuaren operatibotasunaren alde, hizkuntza ezberdinen kasuan identifika daitezkeen mudantza arrazoiak zein testuinguru jakinetan soilik aurki daitezkeenak zerrendatzea eta konpartitzeak badu bere interesa: “this boosts the explanatory power of the *muda* as a theoretical tool which may be used to understand significant moments of change in language practice across the life trajectory in various contexts, as well as the ‘triggers’ for the *muda*” (Puigdevall, Walsh, Amorrortu eta Ortega, 2018). Hala, beraz, aurrez hainbat ikerlarik eginiko taxonomietatik sintesi bat egitea dagokit.

Mudantza testuinguruei dagokienez, Pujolar eta bere kideen ikerketek (Pujolar, 2008; Pujolar, González eta Martínez, 2010; Pujolar, González, Font eta Martínez, 2010; Pujolar eta González, 2012) azaleratu dute, besteak beste, badaudela bizitzan zehar momentu jakin batzuk, hizkuntza ibilbidean bihurguneak hartzera bultzatzen gaitzaketenak. Izan ere, hizkuntza mudantzak bizitzako beste aldaketa

batzuekin batera eman daitezkeela bistakoa da: bizitza-egoera berri baten aurrean gure ohiturak berregituratu beharrean -edo berregituratzeko aukera baten aurrean- aurkitzen gara, eta horien artean, baita hizkuntza-ohiturak ere. Hauen artean leudeke eskola-ibilbideko aldaketak -lehen hezkuntzarako, bigarren hezkuntzarako, zein unibertsitaterako- eta lan mundura sarrera, edo esparru pribatuan, bikote-aldaketak, guraso bihurtzea, edo eta familia berria osatzeko uneak.

Eskola ibilbideaz kanpo, Euskal Herriko kasuan, hiztun berriein eginiko ikerketek honakoak jo dituzte euskararen aldeko -hiztun aktibo bilakatzeko- hizkuntza mudantzarako momentu erabakiorrenak: testuinguru oso euskaldun batera bizitzera joatean; bikote euskaldun batekin harremana hastean; guraso bihurtzean; sare berrietan edo jarduera berrietan sartzean -hala nola, lagun berriak, lankideak, edota aisialdiko jarduera-kideak- (Ortega, Amorrortu eta Urla, 2017: 104-105).

Euskal Herrian egindako gazteen hizkuntza mudantzei buruzko ikerketei begiratzen badiegu, argi ikus daiteke ohikoa dela nerabegaroko jautsian erdararako hizkuntza-mudantza (Eusko Jaurlaritza, 2013 eta 2016, Soziolinguistika Klusterra, 2013). Badirudi haurtzarotik nerabegarorako aldaketarako oztopo bat dela, hain zuzen, euskaraz aritzea. Hala dio Jaime Altunak, Lezo eta Pasaiko gaztetxoekin garatutako ikerketa baten harira:

Nahiko argi ikusten da nerabeei euskarak gauza handirik ez diela eskaintzen euren gazte-identitatea eraiki ahal izateko: euskararekin lotzen duten guneak batez ere eskola eta etxea (neurri txikiagoan) dira. Baina nerabegaroen gune horiek garrantzia galtzen dute aisialdiko jardueren aldean. Eta aisialdi eremuan garatzen dituzten praktika nagusienetan (kirola, musika, komunikabideak...) euskararen presentzia oso apala da. Horrek, nire ustez, ondorio logiko bat dauka: haurtzaroen baliagarria zitzaien hizkuntza (euskara) ordezkatu edo osatu behar dute, eta hori, hizkuntza-mudantza prozesuaren bidez ematen da (Altuna, 2017: 149-150).

Esan liteke, espazio berrietan sozializatzen hastearekin, espazio batzuetan sozializatzeari uztearekin, edo harreman esanguratsuen hasiera edo etenekin ematen direla hizkuntza mudantzak, nagusiki. Alta, bizitza aldaketa orok ez dakar hizkuntza portaera aldaketa, berez. Eta gertatzen dira mudantzak bizitza aldaketa -itxuraz- hain esanguratsurik gabeko testuinguruan ere.

4.2.3.2 *Mudantzarako motiboak*

Europako hizkuntza gutxituetako hizkuntza mudantzak aztertzea zein hizkuntza-testuinguru ezberdinetako kasuen konparaketa xede duten lanek agerian utzi dute hizkuntza mudantza eman dadin eskuarki antzeko arrazoiak egotea ohikoa dela hizkuntza batzuetan zein besteetan, nahiz testuinguru zehatzei dagozkien arrazoiak ere egon, noski. Maite Puigdevall eta bere kideek katalanaren, irlandararen eta euskararen kasuak erkatuz eginiko ikerketan, hizkuntza mudantzarako honako arrazoiak jotzen dituzte arrazoi nagusitzat (Puigdevall, et al., 2018):

- Alde batetik, hizkuntza erabiltzeko aukerak emendatzeari loturiko mudak leudeke, bizilekuz, lagunez edo eskolaz aldatzean, esaterako (*Mudes related to changes leading to more opportunities of use*).
- Bestetik, talde batean integratu nahi izateak edo talde batekiko atxikimenduak motibatutako mudak leudeke (*Mudes related to integrative reasons and sense of belonging*).
- Eta azkenik, ideologia-aldaketak eragindako mudak leudeke, izan hizkuntzaren egoerarekiko kontzientzia-hartze bat egon delako, edo izan nazio-identitatearekiko kontzientzia pizte edo emendatze bat ematen delako -nahiz azken hau euskararen eta katalanaren kasuan ez den ikusi- (*Mudes related primarily to ideological triggers*).

Ikerketa honetan landuko diren nerabe edo gazte-garaiei dagozkien mudantzen kasuan, Pujolarrek eta Martínezek aldaketarako hiru motibo espezifiko nagusi identifikatzen dituzte, beti ere, aurreko arrazoiekiko harreman hertsian hirurak ere: ikasle aldaketa eta nahasketatik eratorritako konfigurazio berriak, talde antagonisten eta tribu identitateen auto- eta kanpo-definizioak, eta hizkuntza gutxituan hitz egitera “behartuak” izan direnen ukoa arau “arbitrario” hori errespetatzeari (Pujolar, González eta Martínez, 2010).

Jaime Altunak ere antzeko arrazoiak aurkitzen ditu bere ikerketan. Donostiako nerabe batzuen Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzarako pasaeran ematen diren pareen-arteak gizarte arauen aldaketei hurbilketa bat egiten die, aldaketa hauek hizkuntza erabileran izan dezaketen eragina aztertuz (Altuna, 2015). Eta

kasu honetan mudantzarako arrazoi nagusia talde-antagonisten arteko jokoak eta tribu-identitateen fenomenoak dira, bereziki⁷⁷. Horrez gain, ikastetxetik kanpora gertatzen diren aldaketen eragina antzeman du Altunak: “nerabeek eskolatik kanpo egiten dituzten jarduera kopurua handia izateaz gain, jarduera horietan parte hartzen duten adin berekoak ere “anitzagoak” dira. Nerabeen praktika-komunitateen aniztasuna handitzen da eta hori hizkuntza mudantzarako faktore garrantzitsua bihurtzen da” (Altuna, 2015: 63). Eskolaz kanpoko jarduera komunitateak nagusiki erdarazkoak izanik, eskola barruan euskara identitatearen ezaugarri duten taldeetakoek ere hizkuntza mudantzarako joera eurenganatu dezakete eskolaz kanpoko jarduera komunitateetan integratu ahala:

Zurriola ikastolako ikasleen taldea beste tribuen aurrean definitzen duen identitatearen ezaugarri garrantzitsuena euskara da. Baina, etiketa hau arazotsua suertatzen da euskara ez delako adin honetan prestigioa duen hizkuntza eta Zurriolako nerabeen artean etiketa honi uko egiteko beharra sentitzen dute beste praktika komunitateetan era egokian agertu ahal izateko. (Altuna, 2015: 63)

Badirudi, beraz, gazteen kasuan pisu berezia dutela pareekiko harremanekin zerikusia duten faktoreek: ikastetxe barruko zein kanpoko lagun-taldeetako aldaketek, eta talde batzuen zein besteen identitateek eta kanpo- zein barne-definizioek, bereziki.

Atal honetan elkarrizketatuen hiztun ibilbideak osatzea izan dut helburu. Hitztun ibilbideei buruzko aurrekariak aintzat hartuz, elkarrizketatu ditudan gazteek hezkuntza sisteman egin duten ibilbidean eta haur izatetik nerabe-gazte bilakatzeko bidean izandako aldaketa uneei buruz eraikitzen dituzten diskurtsoetan jarri dut arreta.

4.3 Datuen aurkezpena eta analisisa

Hitztun adina hizkuntza ibilbide daudenez, elkarrizketatutako gazteen hizkuntza ibilbide bat eta bakoitzak balio du gazteok hizkuntzen erabilpenari zein zentzu ematen dioten aztertzeko. Zer den hizkuntza bat ala bestea bakoitzarentzat. Nor

⁷⁷ Berak aztertutako kasuan, izan ere, talde-konfigurazio aldaketei dagokienez, ikasketa ibilbidean nahasketa gutxi egonik eskola barruko lagun taldeen birkonfigurazio fenomenoak pisu gutxi izan du.

izan daitezkeela sentitzen duen bakoitzak, hizkuntza batean ala bestean. Edo zergatik nahi duten izan nahi duten hori hizkuntza batean izan, eta ez bestean. Hizkuntzen erabilpenean zer den beraiantzat kontraesankorra eta zer ez, zer den ahalegin berezirik gabe egiten dutena, zerk eskatzen dien ahalegina, zein ahalegin egitea erabakitzen duten, eta zein ez egitea, eta zergatik. Hiztun bat eta bakoitzaren ibilbideak eman dit bide hizkuntza mudantzen fenomenora hurbiltzeko, eta gazteon euskararekiko bizipenak haien bizitzako bestelako bizipenekin txirikordatuta entzun ahal izateak hizkuntza bizipen horiekiko nire entzuteko modua zorrotzen lagundu dit, bidean.

Hizkuntza ibilbideak heterogeneoak dira eta hala dira ibilbideon abiapuntuak ere. Badira etxean frantsesez ikasi dutenak eta ondoren ikastolan euskaraz jabetu direnak eta badira etxean zein ikastolan beti euskaraz egin izan dutenak; badira etxean euskaraz eta gaztelaniaz zein frantsesez eta euskaraz aritu izan direnak; lagun artean beti euskaraz egin dutenak eta frantsesezko joera ahula izan dutenak eta baita frantseserako joera azkarxeagoa izan dutenak ere. Eta badira aldaketarako uneak eta guneak. Gazteen hizkuntza portaera ez da denboran beti bat izan. Badira ibilbideotan korapiloak, bihurguneak zein bidegurutzeak.

Norbere gaur egungo identitatetik egindako irakurketak dira jasotakoak. Batzuk hizkuntza-portaeretan izandako aldaketen edo aldaketa ezaren konstataziora mugatzen dira, beste batzuk dagoeneko egina dute ibilbideko zenbait bihurguneren analisi propioa eta bada bere narrazioa elkarrizketako galderen harira osatu duenik ere, erraztasun edo zailtasun gehiagorekin, modu koherente zein kontraesankorragoan.

Ibilbide horien kontakizunaren analisia da atal honetan aurkeztuko dudana. Jasotako kontakizunek ez dute batasun bat osatzen. Ez dago fenomenorik denei modu eta neurri berean eragiten dienik. Baina, entzundako narrazioen txatalak elkartuz osatu dut nik ere ondorengo kontakizuna. Eta kontakizun baten haria ere eraiki beharra dagoenez, modu kronologikoan antolatuko dut nirea, elkarrizketatuei beraiena aditu diedan eran. Etxeko hizkuntza sozializaziotik hasi eta eskola-ibilbidean barna, haur izatetik nerabe eta gazte bilakatzeko bide horretan, euskararako hizkuntza mudantzak noiz, nola, eta zein testuingurutan

ematen diren edo ez diren azaltzeko ahalegina egingo dut, hiztunek haien hizkuntza ibilbideari berari ematen dioten zentzuan fokua jarritz.

4.3.1 Hiztun adina abiapuntu

Etxea da haurren lehen sozializatorako gunea, eta etxean eta etxe inguruan ematen ditu haurrak bere hizkuntza sozializatorako lehen urratsak ere. Hizkuntzaz edo hizkuntzez jabetzeaz haratago, hizkuntzaren edo hizkuntzen bidez ere jabetzen da etxeko sozializazio ohiturez eta arauz, besteak beste. Lehen sozializatorako eremu hori izango da, beraz, hizkuntza ibilbideen abiapuntu. Eta elkarrizketatutako gazteen abiapuntuak askotarikoak dira. Batzuk oso familia euskaldunetan heziak izan dira. Beste batzuk etxean frantsesaz egin izan dute beti. Bada etxekoekin euskaraz eta frantsesaz edo euskaraz eta gaztelaniaz hitz egin izan duenik ere. Eta noski, abiapuntu bat ala bestea izateak, ez du ibilbidearen nondik norakoa definitzen. *Bazen behin* bat besterik ez da.

4.3.1.1 Euskarazko "isolamendua"

Berezi izatearen sentimendua. Horixe da etxean euskaraz soilik aritu izan diren elkarrizketatuen artean, ohikoa den sentimendu bat. Bizilagunekiko, besteekiko desberdin izatearen kontzientzia aski goiztiar bat. *Berezi* edo *bitxi*, onenean; *arraro*, txarreanean. Eta batez ere, *a posteriori* eginiko gogoetetan, isolaturik ez bada aparteko errealitate batean bizi izanaren sentipenak etengabeko oihartzuna du:

Maiana : Betidanik gurasoen aldetik, aitatxi, amatxi, denak, otto, ttantta, *fin*, denak, bi aldeetatik euskaraz mintzatzen dira, Iparraldeko euskara edo Hegoaldekoa izan, berdin; familian beti euskaraz mintzatu izan naiz. Gero sartu nintzen... ez dut egin ez "crèche"⁷⁸-a ez deus, beraz, ttipitatik ez dut ukan sobera kontakturik frantsesarekin eta ikastolan, oroitzen naiz, hasi ginelarik frantsesa lantzen, be, ez nakien deus. Nintzen pixkat "bizut"⁷⁹-a, dena itzultzen zidan erakasleak ta hola... Eta gero pixkanaka bai, autobuseko jendea edo Itsasuko dantza taldeko frantses taldea edo... Eta gero telebistan erraiten zidaten begiratzeko *C'est pas sorcier*⁸⁰ ta holakoak, pixkat sartzeko

78 Haurtzaindegia (crèche, frantsesaz).

79 Modu informal eta gutxieslean, hasiberria.

80 France 3 telebista kateko haurrentzako emankizuna, zientzia fenomenoak haurrei modu didaktikoan eta dibertigarrian azaltzea helburu zuena.

frantsesa, *mais*, bon, *voilà*, betidanik izan naiz ene ustez be, bai, hola, euskara munduan isolatua pixkat...

Eta isolamenduaren bizipen hori maiz loturik ageri da frantsesa ez ulertzearen deserosotasunarekin, maila batean ala bestean.

Jokin: Ikastolan hasi ginelarik frantsesa ikasten ez dakit e... zazpi zortzi urtetan hori ez nakien deus, *fin*, hitz bat ere [...]. Ez nakien bate, eta, *fin*, hori ohartzean beste batzuek bazakitela untsa, *fin*, horrek pixkat hala ere beldurtu gintuen. Gero kolegioan ere *nulle*-a nintzen biziki frantsesean, *fin*, ez nakien *mais* bon, ez niz sobera jenatu, irringarria atxeman dut gehiago.

Idoia: Nabaritzen nuen, pues hori, bapatean hiru hizkuntza neuzkala buruan, eta bai oroitzen dut, ez dakit den *agobioa* edo, etxean, osaba eta izebakin gazteleraz, gero lehengusuekin euskaraz, eta gero eskolara iritsi eta frantsesa, eta ez nuen inoiz entzun frantsesa! Eta bai nabaritu nuen txikitatikan ba hori, ba jendeak frantsesez hitz egiten zuela klasean eta hola, eta nik ez nuen ezer ulertzen...

4.3.1.2 *A, denek ez dakizkitez hizkuntza guztiak?*

Etxean euskara eta frantsesa erabili izan dituztenen kasuan, ez da gatazka sentipenik ageri, ez etxeko eta kanpoko hizkuntzak kudeatu beharrekiko, ez hizkuntzen arteko norbere hautuekiko. Hiztunentzat garai horretan hizkuntza bakoitzak bere funtzioa du, pertsona jakinekin hitz egiteko; hizkuntza bat etxerako da ia soilik, eta bestea kanporako ere bai. Hiztun hauen kasuan, bada une bat hizkuntzen -eta hauen funtzioen- banaketa, inkontzienteki egitetik kontzientziara ekartzen dena, goizago ala beranduago. Eta bakoitzak du bere modua, horretarako.

Eneka: Ttipitan ez nituen bereizten sobera ere, euskara, frantsesa... Gero, uste dut zazpi urtetan edo hasi nintzela zinez bereizten euskara eta frantsesa, hola [eskolan frantsesa lantzen hasi ziren, eta hori ohartu zen ikaskide batzuk ez zutela ulertzen frantsesa]. Ukan nuen *déclit*⁸¹ bat. Oroit niz aitari galdegin nakola, zenta xakurrari, ttipitan, ez dakit zendako, frantsesez mintzo nintzen [irriz], zenta uste nuen zela, *voilà*, kanpoko pertsonak bezala, zenta, Garazin dena frantsesez zen, eta uste nin xakurra ere frantsesa zela, eta galdegin nakon aitari [irriz] "Aita, xakurrak badaki euskara?" eta erran zidan "Bai", *du coup*, hori ohartu nintzen bazirela bi hizkuntza.

4.3.1.3 *Etxean frantsesez, ikastolan euskaraz*

Etxean frantsesez egin izan dutenek badute lehen eskolaratzeak ekarritako aldaketa aski sakon baten kontzientzia. Baina, oso garai goiztiarrean izan ziren

⁸¹ Bat-bateko errebelazio edo aldaketa bat.

eskolatuak murgiltze ereduari, eta egiten duten narrazioa *naturaltasunarena* da: modu oso gozoan bizi dute bi edo hiru urterekin euskararekin izandako lehen kontaktua eta hizkuntza berriarekiko harreman horren lehen garai hura.

Allande: Bon, euskaraz lehen hitzak, beraz, ikastolan egin nituen, baina, ez dut oroitzen ikastolako hasiera hura talka bat bezala. Uste dut prozesua nahiko naturalki egin zela.

Nekane: Nik lehenik ikasi dudana hizkuntza frantsesa izan da zenta nere burusoak nahiz eta Euskal Herrian sortu diren, Angelukoak dira biak ez dakite euskara, galdu da belaunaldi belaunaldi gure familian. Beraz nere ama hizkuntza, lehen hizkuntza, frantsesa da. Ta gero, hiru urte nituelarik erabaki zuten ikastolara joanen nintzela, duda ainitz ukan ondoren hala ere, bainan, ikastolara sartuko nintzela ta hortik goiti hasi naiz euskara ikasten. Eta gero ez dakit, ez dakit zer pasatu den, bainan, iduriz segidan maitatu dudana hizkuntza bat zela. Etxean burasoei erraiten nien "badakizu nola erraiten den hori euskaraz?" ta beti maitatu dut hizkuntza hortan mintzatzea, nahiz eta ez zen nere etxeko hizkuntza familian. Nahiz eta nehork ez dakien, beti maitatu dut.

Izan abiapuntu batetik ala bestetik, hiztun guztiok ikastolan egiten dute bat. Ez noski ikastola berean. Bakoitzak bere herriko edo herri-aldameneko ikastolako *ama eskolan*⁸² eman zituen eskolako lehen urratsak. Eta IEHn euskaraz eta ikastolan eskolatua izateak mundu jakin batean sozializatzea dakar.

Izan ere, IEHn – egon litekeen etxeko eta familiako euskal giroaz haratago- esan liteke ikastolan eskolatzeak dakarrela *euskal munduarekiko* kontaktua. Ez da soilik euskarazko murgiltze sistema edo ikaskuntza prozesuei buruzko ideologia jakin bat⁸³. Euskararen aldeko aktibismoarekin zein nazio identitatearen aldarrikapenerako mugimenduekin kontaktua da. Herri Urrats-en festaren parte sentitzea, nerabezaroan egutegiak eta zozketa-tiketak saltzea, gurasoak eta irakasleak txandak egiten ikustea... Eta hori ez da, baitezpada, herriko beste haur edo gaztetxoan ibilbidean gertatzen den zerbait. Ikastolan eskolatzea, neurri batean, *bestea* izatea da, IEHko gizarte zabalean.

82 Frantses estatuko hezkuntza sistemari jarraiki, haurren eskolatzea ez da derrigorrezkoa haurraren 6. Urtera arte. 2-6 urte bitarteko haurrak hartzen dituen eskola-mailari ama eskola esaten zaio IEHn.

83 Seaska ikastolen sareak bere burua definitzeko hiru ardatz erabili ohi ditu: elkarte-eskola izaera (gurasoen parte hartzea sustatuz tokiko eskola-bizian zein ikastola mugimendua egituratzeko eta garatzeko erabakietan), pertsona bere "osotasun" eta "berezitasunean" kontuan hartzen duen ez-ohiko hurbiltze pedagogikoa eta euskararen ardatz tutako hizkuntza proiektua (Seaska, 2019).

4.3.1.4 *Euskal mundua, beste mundu bat*

Hizkuntzari dagokionez, etxean euskaraz (ere) ari zirenentzat, ikastolako hizkuntza euskara izateak euskara eskolara, hots, espazio publikora eta formalera eramatea dakar. Besteentzat, aldiz, euskararekiko lehen kontaktu jarraia, eta euskararen jabekuntza prozesuaren hastapena. Funtsean, batzuentzat zein besteentzat, euskarazko eta euskararen aldeko espazio batean harreman berriak sortzea eta garatzea. Ikastolako irakasle izateak, edo eta haurrak ikastolan eskolatzeak baduelako, kasu gehienetan, intentzionalitate ideologiko bat, hizkuntzari edo eta hezkuntzari dagokionez ere, eta haurra bera delako intentzionalitate horren emaitzak gorpuzteko xede-eremua.

Ikastolan eskolatutako haur guztiak ez dira, ordea, arrazoi berberengatik eskolatuak izan ikastolan. Zenbait gurasok hurrek euskara ikastea baino gehiago euskaraz ikastea nahi dute eta horrez gain ikastola plataforma gisa ikusten dute haurrak -ere- euskal munduan sozializa daitezen. Izan ere, bestelako erdalguneeetan bezala IEHn ere, zaila da intentzionalitaterik gabe inor nagusiki euskaraz bizitzea, are, bere egunerokotasunean euskara erabiltze hutsa, eta guraso batzuentzat ez dago zalantzarako tarterik: ikastola da haien haurren hezkuntzarako lekurik egokiena. Beste zenbait familiarentzat, aldiz, haurrak ikastolan eskolatzeko arrazoia ikastoletako pedagogia mota da, edo hizkuntzari dagokionez, elebitasuna bera: haurrak bi hizkuntza menderatzea bera dute helburu, eta horrekin haurraren garapen kognitiborako abantailak lortzea, batez ere. Badira familian belaunaldiz belaunaldi galdutako hizkuntza bat berreskuratzea xede duten gurasoak ere, edo kanpotik etorritakoen kasuan, haurrak lurraldearekiko hizkuntza bidezko lotura gara dezaten nahi dutenak.

Euskararen ardaztutako proiektu pedagogikoa du, edozein gisaz, Seaskak, eta ikuspegi horrek modu askotara baldintzatzen du eskola komunitateko jarduna. Eta neurri batean, Seaskako ikastolek sare gisa lan egitea bada horren ondorio. Praktikan, ikastolen elkarren arteko harremana handiagoa izan ohi da herriko beste eskolekikoa baino. Esaterako, eskola-arteko topaketak, trukeak, irteerak, lehiaketak eta abarrak ikastolen artekoak izan ohi dira eta ez herriko beste eskolekin partekatuak, hizkuntza irizpideak tarteko, besteak beste. Eta ikastolako

ibilbideak, neurri batean, beste espazio sozial batzuekiko isolamendu maila bat ekar dezake, batez ere gaztetxoek sozializazioari begira. Ikastolan eskolatzen diren haurrek, usu *ama eskola* edo eta lehen mailako ikastetxea herrian edo herritik hurbil izan ohi dute. Baina, ondoren, kolegioan euskaraz ikasten jarraitu nahi dutenek, ikastolako ibilbidea segituz, usu herrikideek baino urrunago joan behar izaten dute, Seaskako kolegioren batera⁸⁴. Horrez gain, behin nerabegarora heltzerakoan, ikastolako haurren lagunartea -bederen, eguneko ordu zati handi bat osatzen duten eskola-orduetako- ez da *herriko* lagunartea. Kolegio publikorako aukera herrian dutenen kasuan, ikastolakoak dira herritik mugitzen direnak ikasketak jarraitzeko. Eta kolegioa herritik kanpo dutenen kasuan ere, maiz herriko *beste* adinkideak kolegio berera edo beretara doazen bitartean, ikastolakoak *beste* kolegio batera joaten dira. Eta gehienetan ikastolan ikasten dutenak gutxiengoa direnez, batez ere bigarren mailatik aitzina, *beste* kolegioetan ikasten dutenak elkarren ikastetxeetako erreferentziak izaten dituzte, lagun komunak, batean edo bestean, bizilagunak, aisialdiko kirol edo dantza taldeetako kideak, lehengusuak... Ikastolakoekiko erreferentziak, aldiz, urriagoak dira gehienetan. Hala, badago ikastolan ikasi dutenen artean, *beste mundu batean* bizi izanaren halako sentipen bat.

Eta sentipena aski goiztiarra da zenbait elkarrizketatuen hitzetan. Nerabegarora joan gabe ere, haur gisa ikastolan eskolatua izateak, ikastolako egiteko moduek, harremanak garatzeko ere eta ohiturek ere bazuten berezitasunik, nonbait.

Jokin: Oroitzen niz katexima egiten ginuen garaian, bo, ez naiz batere sinesduna, *mais*, hala ere egin dut katexima, eta kateximan zen zinez eee.. Bazen talde euskalduna; baginuen erakasle bat euskaraz eta beste guziak frantsesez. Beraz, hor ere ziren lehen momentuak nun hasten ginen ikastolakoak ez diren haurrekin eta hor hastapen-hastapenean egiten zaukuten eee... ez dakit "les basques" gurekin eta besteak... Bo, beren aldetik ene ustez jestu on bat zen, zenta nahi zaukuten guri eskaini gauza bat euskaraz, *mais* bon, hala ere hor ohartzen ginen "a, *ouais*", hola berexten gintuztela eta, eta ene ustez ere ikastolan ez ginen ohartzen bazirela batzu ez zirenak euskaldunak, *fin*, gu gure ikastolan ginen eta gure, gure ustez, Euskal

84 Seaskak lau kolegio ditu gaur egun: 1990-1991 ikasturtean ireki zen Kanboko Xalbador kolegioa (gaur egun gehienbat Lapurdi barnealdeko haurrak hartzen dituena), 1998-1999 ikasturtean ireki zen Ziburuko Piarres Larzabal kolegioa (batez ere kostaldeko haurrak hartzen dituena), 1999-2000 ikasturtean Donaixtin ireki zen eta gaur egun Larzabalen dagoen Manex Erdozainzi-Etxart kolegioa (Zuberoako, Oztibarreko, eta Garazi-aldeko haurrak hartzen dituena, nagusiki) eta 2017-2018 ikasturtean Bernat Etxepare lizeo berria irekitzearekin batera sortu zen Baionako Kolegioa.

Herriko haur guziak ikastoletan ziren eta denak euskaldunak ziren eta hor ohartzeko zira, *en fait*, beste batzu badirela ez direnak bate mundu berdinekoak eta hor hola berexi gintuzten eta horrek egin zuen zerbait.

Beste mundu batean izate hori, gainera, ez da soilik hizkuntzari loturiko sentipena. Egiteko moduak, ohiturak, dinamikak dira mundu bat eta bestea desberdintzen dituztenak.

Eneka: A bai, ttipi-ttipitan bai. Oroit niz, deia, zozoa da, bainan, badakizu *les centres aérés*⁸⁵ badira, eta Garazin bazen bat eta euskaldun bakarra nintzen, uste dut, eta traumatizatua nintzen, zenta ez nekien integratzen. Banekien frantsesa, bainan, ez dakit, ez nintzen batere ber giroan, ikastolan ez zen batere hori, eta egoiten nintzen beti irakasleekin eta biziki herabea nintzen.

Eta aparteko mundu batean bizitzearen sentipen hori, hizkuntzarekikoa zein hizkuntzaz haraindikoa, jarraia da denboran zehar. Eta batzuek badute desberdintasun horrekiko harrotasun bat ere. *Kanpoko mundua* da, hain zuzen, arraro gisa definitzen dutena.

Uhaina: Ni orain arte hola ikusi naiz, ez? [...] Ba lizeoan eta hori, ikusten dut ere pixka bat, igual, *ghetto* batean bezela gaudela, ez? Ba... Bai, dena euskeraz, dena... Ez dakit, ideologia antzekoa eta... Gero *ya* ateratzen zara mundu zabalera eta guztiz... ikusten duzu, gauza arraroa dela [irriak]... Bai, hola sentitzen naiz ni, bai.

Bi mundu horien artean bizitzea ez zaie ez beti eta ez denei erraza egiten, ordea, haiei dagokielako egokitzea haientzat *arraroak* diren eta *beste munduak normaltzat* dituen harremanak egiteko moduetara, eta ez alderantziz, eta horrek bortxaz dakarrelako norbere munduaren parte bat ezin konpartitua.

Amaia: Gaur egun oino harreman normaletan ainitz kostatzen zait, baditut lagun batzuk nerekin beti euskaraz mintzo direnak bainan kolegiotik landa joan direnak lizeo frantsesetarat beraz haien harremanak egin dituzte frantses giroan beraz festetan joaiten naizelarik haiek ikustera, *mais*, haiek dira frantses munduan!

Are, batzuegan, aparteko mundu batean bizitzearen sentipena baino haratago, bada halako *kanpoko mundura* ezin egokitu bat, edo hobe esanda, bazterketa sentimendu bat *kanpoko mundu* horrengandik.

Nekane: Kolegioa bukatu delarik joan naiz Seaskatik, zenta egia da Seaska dela mundu, gure mundu ttikia, segitzen gira denak, eta gusasoek pentsatzen zuten hobe zela neretzat beste zerbait ikustea [...]. Hor bai senditu nuen

85 Aisialdi antolaturako zentroak dira, ekimen publiko zein pribatukoak, eskola-opor zein jai-egunetan haurrentzat egunean zeharreko aisialdiko ekintzak eskaintzen dituztenak.

euskalduna izaiteagatik baztertua nintzela, hor bai. Zenta azkenean lehenago ez nuen senditu zenta ikastolan euskaraz, bo familian frantsesez, ez dira bortxaz denak euskararen alde bainan ez dute erraiten, isiltzen dira, beraz hobe; bertso eskolan euskaraz, musika eskolan trikia jotzen dut, beraz, euskaraz, beraz, azkenean dena euskaraz, ta ez nintzen sekulan baztertua izan horrentzat. Ta arribatzen naiz Donibane Lohizunera eta hor ikusten dut azkenean ez dela, ez dela batere onartua. Ta hor, bai, kolpe bat hartu nuen eta ez nuen ulertu zer gertatzen zitzaidan eta ez nuen espero eta izan zen hori biziki... Ainitz markatu ninduen [...]. Eta azkenean, bo itzuli nintzen Seaskara eta hor berriz atxeman nuen euskal giroa.

4.3.2 Ezberdintasunaren kontzientzia

Ikastola, azken batean, hezkuntza komunitate izateaz gain, gizarte mugimendu ere bada. IEHn euskararen eta euskal kulturaren aldeko mugimenduaren muinmuinean dagoela ere esan daiteke, ikastolaren inguruan saretzen baitira maiz herri bateko zein besteko euskarazko bestelako sozializazio espazioak eta militantziarako taldeak ere (Bray, 2006: 541).

Jokin: Be ez dakit, *fin*, ene ustez eee... burasoek egin dute ere, *fin*, ikastolan ezarriz. Ene lagun taldeak ta sareak hola sortu dira eta euskaldunak dira ene inguruan diren gehienak. Gero Garazin ere, *fin*, ez dakit, dantzan ari niz ttipidanik ta dantza taldeko guziak euskaldunak dira. Gero gaztetxean ere euskaldunak dira, bo, dira denak Garaziko ikastolatik pastu direnak, edo gehienak. Orduan, ez dakit, ene ustez horrek egin du. Da pixkat, *fin*, eni iruditzen zaut naturalki egin dela, *mais*, da ene ustez ikastolatik pastu bainiz, *fin*, segur...

Ikastolan ikasi duten hurrek, *beste mundu batean* bizi izateaz gain, *beste mundu* horretan bizitzearen arrazoiak ezagutzen dituzte, edo bederen, galdetu egin behar izan diote haien buruari zein ingurukoei, zergatik haien ibilbideak ez diren *besteenak* bezalakoak. Eta hausnarketa horrek, haien hiztun esperientziak nahitaez marko zabalago batean kokatzera behartzen ditu, espazioan eta denboran, eta haien bizitza-esperientzietatik haratago doan prozesu zabalago baten parte gisa identifikarazten ditu: “They are the living embodiment of a strategy for the formation and transmission of a Basque national identity in the French Basque Country via the Basque language” (Bray, 2006: 546). Eta horren kontzientziatik bizi dute, hein batean, haien hizkuntza ibilbidea. Aldi berean da hautatu ez duten eta hautatu duten zerbait. Aldi berean txarra eta ona. Eta haiek dute erabakitzen, haien narratiban, pisua non ezarri: hautatu dezakete, esaterako, hautatua izatea. Eta hautatu dezakete zorte gisa bizitzea ere.

Jokin: Be bai hala ere, *fin*, ez dugu hautatu hori, ene ustez, bainan, erori zauku gainerat pif!.. ez dakit, da karga bat behar duguna atxiki, hala ere, zeren euskara gure gain da, hala ere. Erresponsabilitate handi bat da eta gero da, bakotxak hartzen du edo ez du hartzen e, *fin*, ez gira obligatuak, *mais*, ene ustez hala ere aski obligatuak gira gure gain hartzera. Eta bai, bai, hala ere bai, ene ustez bai ardura bat da, pentsatzen dut baietz [...]. *Fin*, maite dugu, hala ere, eta enbeia dugu zerbaiten egitea.. *fin*, nik, hasteko, hola bizi dut eta bo, beraz ez, ez, ez ,dut uste, *fin*, ez dut erranen eee... xantza txarra dugula edo hola, *fin*, ez dakit, ez da, hala ere... Gauza on bat da, ene ustez.

Euskarazko murgiltze sisteman eta Seaskako sarean ikasi izanaren esperientzia haien identitatea moldatu duen baldintza gisa deskribatzen dute, edozein gisaz, elkarrizketatuek. Eta ez soilik hizkuntza praktikei loturik; balio eraldatzaileei loturik ere bai.

Elk: Uste duzu, zerbaitetan eragingo zizula zure pertsonalitatean euskaraz ikasi ordez gaztelaniaz edo frantsesez ikasi bazinun?

Uhaina: Bai. Ez... Nere ustez, seguro baietz. E, alde batetik, agian hizkuntzaren atxikimendua eta hori, bai, baina, batez ere giroa... Nere ustez izaeraren garapena, ez? Ba igual, hizkuntza eta, guztiz ezberdina iruditzen zait... ba igual balore batzuk ez dizkizute ematen eta... Nik askotan pentsatu dut izango nintzela horietako *pija* horietako bat eta... Nik uste dut baietz. [...] Ikastolan, ematen didate, bueno, hizkuntzaren atxikimendua. Eta gero... ez dakit ba, izaera, ba, pixka bat iraultzailea bezela, ez? Ez dakit, nere ustez bai, nere izaera horrek sortu du parte haundi batean.

Hiztunen esperientziak marko zabalago horretan kokatzeak, ordea, ez du hiztunon portaera determinatzen. Hizkuntza gutxitu baten hiztun izatearen ardura eta euskararen biziberritzearekiko zein balio eraldatzaileekiko konpromezua ez dira hizkuntza hautuan eragiten duen aldagai bakarrak, eta ez dira, beraz, euskararen erabilera trinko baten berme. Unean uneko harremanak, unean-unean hizkuntza bati zein besteari esleitzen zaizkion ezaugarri sinbolikoak, norbere hizkuntzaren bidezko eta hizkuntzarekiko identitate eraikuntza eta eraikuntza horrekiko bizipenak pertsona bakoitzak ditu bereak, eta horiek guztiek eragingo dute norbere hizkuntza ibilbidean.

Ikastola ez da gizartetik aparteko burbuila bat, noski. Eskola-egitura euskaraz egiteko aukera eskaintzen zuen espazio eta denbora bat izateaz gain, euskaraz egitearen aldeko erakunde ere bada, baina, lehen hezkuntzan ez dute elkarrizketatu guztiek euskaraz egiten eskolan -eta ez dago etxeko hizkuntza ohiturekiko korrelazio zuzenik honetan. Are gutxiago kolegio garaian.

4.3.3 Kolegiora jauzi eta erdarara heldu

Eskola ibilbide guztian zehar gertatzen dira hizkuntza mudantzak elkarrizketatuengan. Batzuen kasuan gehienbat euskaraz hitz egiteko ohitura mantendu egiten da denboran zehar, baina, gehienek kasuan hizkuntza portaera ez da beti berbera, eta mantentzen dutenez ere, garaian-garaian esanahi ezberdina du hizkuntza portaera ustez berdin horrek.

Hiztunek deskribaturiko hizkuntza mudantzak bi garaitan ematen dira, gehienbat: lehen mailatik kolegiorako pasaeran eta kolegiotik lizeorakoan⁸⁶. Ezaguna da eskola-aldaketa hauek gazteen hizkuntza erabilera ohituretan eragiteko duten gaitasuna (Pujolar, González eta Martínez 2010; Pujolar eta González 2012). Gazteen sozializatzeko prozesuetan, eskola-aldaketak lurrikara txikiak (edo handiak) izan ohi dira. Eskola-antolaketa ezberdinak, kide berriak ezagutzeak, lagunartea eraiki edo berreraiki beharrak, sare horretan norberak bere lekua aurkitu edo egokitu beharrak, besteak beste, ordura arte egonkorak ziren hainbat ohitura eta jarrera aldarazten ditu, tartean, hizkuntza portaera. Eta horrez gain, eskola aldaketa bakoitza mugarri sinbolikoa da hiztuna haur izatetik gazte izatera iragateko bidean, eta beraz, identitatearen garapenerako ezezik adierazpenerako ere badenez hizkuntza, hizkuntza baten edo bestearen aldeko hautua ere identitatearen eraikuntzarako tresna da gazteontzat.

Lehen mailatik kolegiorako aldaketa da -eskuarki 11-12 urterekin gertatu ohi dena -, beharbada, bortitzena. Elkarrizketatutako gazteentzat lehen eskola-aldaketa da hau. Hasteko, lehen mailako eskolak baino ikasle gehiago izan ohi ditu kolegioak. Gainera, ordura arte lehen mailako ikastolako kideak "betiko" klase-kide dituzte, eta kolegiora iragaten direnean, aldiz, herri ezberdinetako ikaskideekin egiten dute topo. Lehen lurrikara honetan gaztetxoek, ordura arte lagun-taldea aldatzeko aukera handirik izan gabekoek, lagun berriak egiteko parada eta beharra sentitzen dute. Eta martxan jartzen dira identifikazio prozesuak. Norekin egon nahi dut?

86 IEHko hezkuntza sistemak Frantziako hezkuntza sistemari jarraituz, lau hezkuntza aro bereizten ditu: ama eskola, lehen maila (1. 2. 3. 4. eta 5. Mailak, 7-8 urtetatik 10-11 urtera arte, eskuarki), kolegioa (6. 5. 4. eta 3. Mailak, 11-12 urtetatik 14-15 urtetara arte, eskuarki) eta lizeoa (2. eta 1. mailak eta terminala, 15-16 urtetatik 17-18 urtera arte, eskuarki).

Norekin moldatuko naiz ongi? Nortzuk dira ni bezalakoak? Nortzuk bezalakoak izan nahi dut nik? Eta baita ausazko elkarketak ere: klasean ondoan jartzen denarekin egiten dugu harremana, edo jangelan parean dugunarekin. Eta identifikatze-elkartze prozesu horretan ematen dira zenbait aldaketa, izan janzkerari dagokionez, musika-gustuei dagokienez, edo hizkuntza portaerari dagokionez, besteak beste.

Bada jauzi horretan euskara gehiago erabiltzera iragaten denik. Lehen mailako gelako ikaskide-taldean frantseserako joera zuten batzuek, kolegioan euskararako joera gehiago dutenekin egiten baitute topo⁸⁷:

Eneka: Lehen mailan, frantsesez gehio. Gu frantximentak ginen arrunt Garaziko ikastolan.

Elk.: A bai?

Eneka: Bai, bai, bai, bai. Oroit niz burasoek ere erraten zutela, hola, pixkat ironiaz, bainan, "Bai, nahi baduzue haurrek untsa frantsesa ikastea, eman ikastolan!"

Elk.: Egia?

Eneka: Bai, bai, bai! [irriz] Gu e, gero, ene ustez zen zinez gure ikastolan, zenta gero kolegiarat arribatu eta ohartu nintzen beste ikastoletan ez zela batere hala. Adibidez, Oztibarreko ikastolan denak xuka, toka-noka eta... Pixkat zozoa senditu nintzen, orduan, ari nintzen, *mais*, zendako ari izan ginen frantsesez, *fin*... Gero, ikastolako urte bukaera horietan banekien behar zela euskaraz aritu, bainan, gehiengoa ari zen beti frantsesez, beraz, zaila zen halere inposatzea, edo... Ta uste dut kolegioan izan dela pixkat *déclit* bat edo.

Etxean euskaraz egiten zutenen kasuan, lehen hezkuntzako gelakideekin euskaraz egiteko ohitura izanez gero, eskola giroko frantsesarekiko kontaktua lehen urtetik bosgarrenerako tarte horretan frantsesaren irakaskuntza formalari zegokiona da, gutxi-gehiago. Zentzu horretan, kolegiara iristen direnean, frantsesaren erabilera informalekiko haien ziurtasuna aski apala da. Horren aurrean bi bide dituzte aukeran: frantsesez trebatzea, frantsesez eginez, edo frantsesez egiteari uko egitea, izan euskararen aldeko hautu kontzientea egiten dutelako arrazoi

87 Fenomeno hau Lartzabaleko Manex Erdozaintzi-Etxart kolegioan baizik ez da ematen. Hemen elkartzen direnak Zuberoako zein Baxe Nafarroko ikasleak dira, Garaztarrak barne. Herri txikiak eta euskaldunak dira ikasle askoren jatorrizko herriak, eta gerta daiteke, beraz, kolegiara iragatean, norbere lehen mailako ikastolan baino euskararako joera handiagoarekin topo egitea kolegioan. Fenomeno hau zaila da aurkitzen Seaskako beste kolegioetan.

ideologikoei men eginez, ala haien ziurgabetasunak ez dielako jauzia egiten uzten. Hala, bada lehen mailan euskarazko joera izan eta kolegioan joera bera mantentzen duenik ere.

Amaia: Be ez, *fin*, ni ez pertsonalki, *fin*, nik ezin dut, ez naiz batere untsa senditzen. Aldiz espresioak eta bai ainitz-ainitz, ohartu naiz. Gaur egun oino, be nere taldean bai, gira lizeoko talde euskaldun bat, bainan, ainitzetan ateratzen zaizkigu ainitz hitz eta batzutan ikusten ditudalarik gure elkarrizketak eta hola, *mais*, da erdi-euskara erdi-frantses, *fin*, euskarak du eramaiten bainan frantses batek kasik ulertzen ahal du zertaz ari giren, beraz... *Mais*, gero, adibidez, kolegioan nik beti euskaraz egiten nuen dena eta banituen elgarrizketak, adibidez, pertsona batzu nerekin frantsesez mintzo ta ni euskaraz, beraz, bai, giro frantsesa senditu dut bainan gero nik, neregatik ezin bainuen, *fin*, frantsesa enetzat *konplexa* bat baitzen beti euskara erabili izan dut.

Beste batzuen kasuan, gehienbat arrazoi berezkotasunaren ideia ageri dira hizkuntza mantentzea azaltzeko. Berez doan zerbait da euskalduna izan eta euskaraz izatea. Koherentea da.

Oier: Ez, nik beti egin dut euskaraz. Zergatik aldatu behar nuen? Euskalduna naiz, euskaraz egiten dut. Hara.

4.3.3.1 *Hiztun berriak euskaraz*

Hiztun berrien kasuan, deigarria da biek ala biek euskaraz egiten jarraitzen dutela kolegioan ere, edo kolegioan are euskara gehiago erabiltzen dutela. Izan ere, txikitatik erabili dute euskara modu bereziki trinkoan, *naturalki*.

Nekane: Aski naturala da neretzat, aski, ez dut pentsatzen "euskaraz mintzatu behar naiz". Euskaraz mintzatzen naiz eta puntuu.

Kolegiora jauzi egin eta euskaraz aritzeko nahikeria mantendu izana ere berezko joera batekin lotzen du batek, erabaki ideologiko batekin baino gehiago.

Nekane: Ez nuen pentsatzen hamabi urtetan "euskara salbatuko dut, behar naiz euskaraz mintzatu", ez, *mais*, naturalki egiten zen.

Gogoan du, hala ere, nola lehen mailatik kolegiora iragatean ikaskide anitz hasi ziren frantsesez mintzatzen, nola berak ere egiten zuen, batzuetan, eta nola sentitzen zuen erruduntasuna, *beti* eduki duelako euskararekiko atxikimendu berezi bat.

Nekane: Beti ukan dut atxikimendu hori, eta frantsesez ari naizelarik, zenta hala ere, batzutan frantsesez ari nintzen ikastolan ere, zenta denak frantsesez ari dira... Gero erraiten nion nere buruari: "*mais*, ez da ongi!".

Bere diskurtsoan ageri da, beste batzuei frantsesak eragiten zien miresmenik ez zuela sentitu, ez zuela sentitu euskararen hertsiduratik frantsesaren bidez ihes egiteko gogorik sentitu. Ez zuela *kodeak hausteko* nahikeriarik izan.

Nekane: Bai, kolegioan denak ari dira frantsesez eta iduritzen zait, e.. dela, zenta azkenean dena egiten da frantsesez gure inguruan, zenta, hamabi urtetan ikusten duzu: dena egiten da frantsesez. Hamar urtetan ere, ta, beraz, frantsesa bihurtzen da pixkat miresten den hizkuntza [...]. Ze ikastola biziki, hala ere aski hetsia da, beti gira jende berdinekin ta kanpoko jendea ezagutzen dugularik frantsesez ari da, telebistan dena frantsesez da, joaiten zira edozein dendarat dena frantsesez da eta pixkat adin hortan, hor, hasten girelarik errebeldeak izaiten, uste dut horrek, e... horren parte dela pixkat [...], "frantsesez mintzatuko naiz eta hola hautsiko ditut kodeak" eta... Eta nik ez nuen izan hori.

Nahikeria hori ez ukan izana, hain zuzen, modako kontuekiko bere desfase batekin lotzen du. Ez zituen modak jarraitzen, eta hizkuntzarena ere ez, nonbait.

Nekane: Eee, ez nuen sobera ulertzen zenta, gainera, bon, ni ez naiz sekulan izan, eta ez dut beti ongi bizi izan, bainan, moda segitzailea edo. Ez nituen sekulan besteek bezalako zapetak, besteek bazituztelarik Diddl⁸⁸ paperak edo ez dakit zenbat kanika, be nik ez nuen. Ez nituen begiratzeko gauza berdinak telebistan eta hori haurretan, haurra zirelarik, gogorra da. Nerekin ikastolan zirenak, beti euskaraz ari ziren horiek, hasi dira frantsesez haiek ere eta nik ez dut ulertu. Eta, ni ere batzutan ari nintzen frantsesez, bainan, ez nuen ulertzen zendako kolegiara pasatzean behar ginuen frantsesez aritu. Erran ziguten ikastolan behar zela euskaraz aritu, arribatzen gira kolegiara ta denak, denak frantsesez ari dira! Ez nuen ulertzen sobera zendako denek segitzen zuten hori.

Beste hiztunaren kasuan, lehen mailako azken urteetan frantsesera lerratzen hasi omen zen lagunarteko komunikazioa, eta deserosotasun kutsu batekin du gogoan une hura.

Allande: Lehen mailakoa ez dut gehiegi gogoan, baina oroitzen naiz laugarrenean eta bosgarrenean xiur aski hasi nintzela frantsesez mintzatzen pixkat [...]. Kezkutzen ninduen aski, lagunekin euskaraz mintzatzeak, baina, aldi berean ez nuen indar berezirik egiten, eta tarteka aipatzen nuen gaia zen, "eta zergatik ez dugu euskaraz egiten?" baina, besteek ez zidaten kasu handirik egiten eta nik ere, nik ere berdin segitzen nuen, azkenean.

Bigarren mailara pasatzean, ordea, egun batetik bestera hartu zuen erabakia. Euskaraz soilik arituko zen lagunekin:

⁸⁸ Diddl, Thomas Goletz marrazkilariak asmatutako sagua da, berez. Pertsonaia horretan oinarrituriko irudiak zituen ikasmateriala (kaierak, nota-orriak, arkatzak) modan egon zeneko garaiez ari da hiztuna.

Allande: Uste dut hori gertatu zela hamahiru hamalau bat urterekin, eta (irriz) lehenago kezka ttipi bat zen hori zinez arazo bihurtu zen eta sinpleki hasi nintzen frantsesez egiten zidanari euskaraz erantzuten. Ta azkenerako frantsesez bakarrik egiten zutenek ere neri beti euskaraz egiten zidaten. Ni izango nintzen bakarra agian ikaskideen artean haiekin euskaraz egingo zuena, baina neri beti euskaraz iten zidaten. Bazekiten nerekin euskaraz in behar zutela.

Gazte hauen kasuan ez dago frantsesarekiko ziurgabetasunik. Alderantziz, izatekotan ziurgabetasuna euskararekiko sentitzen dute:

Allande: Ni konturatu nintzen, hola, kolegiara sartzean edo, euskaraz gabezia handiak nituela. Ta hor ere hasi nintzen pixka bat euskaraz irakurtzen, eta banuen, bai, gogo hori euskara maila hobetzekoa. Nola euskara ez nuen etxetik jaso... Konturatzen nintzen, bai, gabezia batzuk nituela ta uste dut horregatik izan zela. Nahiz eta kontzientziak zera bat baduen hortan, baina ez zen... ez zen oino mamitutako hausnarketa bat.

Euskaraz egiteko nahikeria ere badago, hala ere, hitz horietan. Euskaraz egin nahi ez duenari ez zaizkio bere gabeziak axola.

Ek.: [...] ta justuki zuk gurasoengandik euskara etxean mintzatu gabe, nolatan, nundik heldu zaizu edo ze...

Allande: Azkenean, baliteke horregatik izatea, ere. Etxean frantsesez mintzaturik... Ez dakit, euskaraz bizitzeko nahi horretan edo, kolegioa beste aukerarik ez nuen azkenean, hitz egiteko, bederen. Eta uste dut horregatik izan zela azkenean, etxean frantsesez egin eta kolegioan euskaraz egin nahia, besterik gabe.

Euskara mantentzeko arrazoiak euskararako berezko joera batekin bezainbat moda jarraitzeko tendentzia ezarekin lotzen du bata eta, *besterik gabe*, euskaraz egin nahiarekin, besteak. Nolanahi ere, euskarari atxikitako identitate bat eta rol soziolinguistiko bat garatzen dute hiztun berriok kolegioan.

Nekane: Gero ohartu naiz badela jendea beti frantsesez ari zena kolegioan eta neregana heldu zirelarik euskaraz hasten zirela automatikoki. Edo, beste batzuekin ez dut sekulan ukan elkarrizketa bat edo hitz bat frantsesez, beraz, jendeak badaki euskaraz mintzatzen eta identifikatzen zaitu pixka bat horri, be, "Nekanerekin euskaraz mintzatuko gira".

Kolegiorako jauzi honetan, ordea, badirudi izatekotan frantsesaren aldeko neurri bateko zein besteko aldaketa dela nagusi, lehen mailan euskaraz hitz egiteko joera zutenen artean. Ordura arte euskaraz soilik egiten zuten horietako batzuk lagun-arte frantsesa erabiltzen hasten dira, gutxi-gehiago. Aldaketa ez da beti bat-batekoa, eta ez die denei maila berean eragiten, baina, nabarmena da balantzaren

mugimendua⁸⁹. Euskaraz egitea, aski modu bat-batekoan, jarrera markatua bilakatzen da.

Nekane: Nik segitzen nuen euskaraz mintzatzen, segitzen nuen erakasleek erraiten zutena, zenta erakasleek beti erraiten ziguten euskaraz aritzeko. Ta hori, ta hori hamabi, hamahiru, hamalau urtetan ez da beti biziki, biziki ongi ikusia, beti euskaraz ari dena da... ez dut uste, ez dakit esplikatzen zendako.

4.3.3.2 *C'était plus classe*

Aipatu gisan, eskola eremua aldatzarekin batera, lagun konfigurazioak aldatzen dira. Lehen mailan gure lagun izandakoek ez dute baitezpada Seaskako ibilbidea jarraitu, eta, beraz, orain ez daude kolegio berean. Edo seigarren mailako lerro bat baino gehiago dagoen kolegioetan, baliteke gure lehen mailako laguna beste gelan egotea. Elkartuko gara aire hartzeetan eta batera egingo ditugu autobuseko bidaiak. Eta baliteke taldetxoak sortzean gure lehen mailako lagunekin batera egokitzea, baina, baliteke erabat lagunarte berria osatzea ere. Ordura arte kideekiko eraikitako identitatea eta geureganatutako irudia eta estatusa birnegoziatzeko aukera paregabea sortzen da, kolegiara iragatean. Bestela esanda, ez dago lehengo bere horretan mantentzerik. Jende berriz osatutako komunitate batean besteek ikusten gaituzten modua berria izango da, eta hori aukera bezainbat erronka da. Eratutako taldetxoaren baitan, beste adinkideen zein zaharragoen artean prestigioa lortzea -edo behintzat, batezbestekora heltzea, hots, *besteak bezalakoa izatea*- izaten da une horietan gaztetxo askoren beharra. Erabat sailetik aparteko gisa ikusia izatea beste batzuen. Era batera ala bestera, irudi kontuak lotuta daude hizkuntza erabilerarekin ere.

Eta kolegiara pasatzea “handien” eskolara pasatzea da. Urtebete lehenago eskolako zaharrenak zirenak eskolako gazteenak dira orain, eta argi dago erreferente berriak kideak ezezik beraiek baino zaharragoak diren horiek izango direla. Nerabegaroko kulturaren sozializatzen ikasi behar dute. Ilusio zein erresistentzia gehiagoz ala gutxiagoz, ez dago trantsizio beharra sentitzen ez duenik. Bertan goxo egitea ez da aukera bat. Eta kolegiara heltzean ikusiko duten bezala, gazteen hizkuntza nagusia erdara da. Baliteke etxeko-lanez eta eskolako

89 Mugimendu honek bat egiten du Arrue ikerketak EAEn azalarazten duen joerarekin (Martínez de Luna eta Suberbiola, 2017).

kontuez euskaraz hitz egitea, baina, eskolaz kanpoko herriko festez edo asteburuko ibilerez hitz egiteko, frantsesak bestelako prestigio bat du. "C'est plus classe".

Jokin: Bai gu euskaraz mintzo ginen bai. Eta kolegioan galdu ginuen pixkat zenta kolegioan "c'était plus classe" frantsesez mintzatzea, hala. Beraz, pixkat mintzo ginen frantsesez ere [...]. Be, bo, aldaketa bat ez hainbeste, *mais*, bon, hor gira gehiago lerratu frantsesera, *fin*, lehenago ez ginakien ere frantsesa kasik ikastolan ginelarik eta, bo, kolegioan ere ez ginakien untsa, *mais*, bon, mintzo ginen halere pixkat.

Irakasleen eta gurasoen erreferentziek indarra galtzen dute kolegiara pasatzean. Kideen arteko harremanak dira orain garrantzia dutenak, onerako zein txarrerako. Botere harremanak aski laster eraikitzen dira, era batera ala bestera etiketatzeko -eta etiketatua izateko- joera dago, eta hasera batean eta askorentzat bederen, estrategikoa izan ohi da besteak bezalakoa izatea.

Elk.: Zergatik egiten dugu hori?

Olaia: Mm... Ez dakit. Besteak bezala izateko beharba, edo, ez dugulako gure nortasuna, ez dakigu... Beharba nahi ditugulako besteak segitu edo... Besteengandik, ba, onartuak izan edo... Izan daiteke arrazoin bat. Ez dakit oino zuzen zergatik.

Besteak bezalakoa izatearena, modu zabalean ulertu behar da, gainera. Aurrez esan bezala, kolegioa Seaskan segitu duten ikasleek haien herriko kideekiko ibilbide aski diferentea egiten dute. Usu haien herrikideak kolegio berdinerara joan ohi dira, eta beraiek izan ohi dira *beste* kolegio batera joaten direnak. Esku-baloi taldean, beraz, -edo herriko besta komitean, edo musika eskolan- maiz kide guztiak kolegio berekoak (edo bi kolegiotakoak) izango dira, eta haietako askok ez dute ikastolaz informazio handirik izanen. Gehiengoa dira *besteak* eta *besteek* erdaraz egiten dute. Erdarazko musika entzuten dute, erdarazko telebista programak ikusi, erdarazko ikus-entzunezkoak kontsumitzen dituzte sarean eta erdaraz hitz egiten dute drogez, sexuaz eta *rock & rollaz* zein trapaz.

Etxea eta eskola sozializazio eremu nagusiak ezezik bakarretarikoak izatetik, nerabezaroan zabaldu egiten da praktika komunitate ezberdinetan eta ugaritan parte hartzeko aukera. Horrek *kanpoko munduarekiko* harremana, eta beraz, erdarazko munduarekiko kontaktu zuzena areagotzea dakar. Eta kontrastean,

kolegioan beti euskaraz hitz egitea eta gazte gisa prestigioa lortzea aldi berean aski egiteko neketsua izan daiteke -bestelako elementuen bidez irabazitako estatusa ez baldin badaukazu behintzat (itxura fisikoaren aldetik, esaterako). Euskaraz hitz egitea mugatzea da. Zure burua euskal mundura ixtea. Aukerei uko egitea.

Oier: Bada, bada asko taldearen eragina edo zu, ba... azkenean ikusten baduzu ba euskaraz bakarrik aritu nahi baduzu eta horrekin e... ba talde batera mugatzen zirela edo.... ba beste ta... ta nere ustez gehiago hortik doa.

Izan ere, gazte kultura frantsesez da. Euskarazko musika talde bat egin nahi baduzu, mugatu egin behar duzu, nahitaez, taldearen dinamika: euskaraz dakiten musikariak soilik onartuz, esaterako. Euskarazko musika entzun nahi baduzu, eskaintza askoz mugatuagoa da erdarazkoa baino. Euskarazko aisialdia nahi baduzu, mugatua da. Ia edozer egin daiteke erdaraz; euskaraz ia ezer ez. Euskaraz eskuragai daukazu gazte identitate-sorta estu samarra da. Erdaraz *edonor* eta *edozer* izan zaitezke.

4.3.3.3 *Irakasleek A, guk B*

Seaskako hezkuntza sisteman, euskarazko irakaskuntza izanik ardatz, euskararen erabilpen zuzena beharrezkoa da urtez urte ikasleari eskatzen zaion maila akademikoa lortzeko. Euskarazko hizkuntza konpetentzia minimo bat bada, beraz, sisteman aurrera egiteko baldintza. Baina, ikastolako hizkuntza eskakizunak eta, oro har, hizkuntza proiektuaren inplementazioak izan dezakeen zeharkako eraginaz gain, badira unean uneko ekimenak, irakasleen ekimenezkoak batzuetan, eskola-eremuaz gaindik euskararen egoeraz kontzientzia hartzera eraman ditzakeenak.

Igor: Laugarrenean, euskarako kurtso batean, zinez, landu ginuen zenbat euskaldun ziren lehen eta orain eta ikusi ginuen nola jautsi zen euskaldun kopurua ta gu hor... Hortik goiti nire ustez ukan dugu kontzientzia hori zinez behar ginuela euskaraz mintzatu. Ta gero beste kolegioetan ez dakit baina guk bederen hor dugu kontzientzia hori hartu ta beraz hortik goiti hasi gira mintzatzan eta gero ene ustez beste kolegioetan ere ukan dute holako zerbait zenta lizeoan sartu ginelarik ba, euskaraz mintzo ginen gure artean eta *fin*, naturalki, ez zen eee... Ez *bon*, bai, *fin*, beste, hainbesteko desberdintasunik ikusi kolegio bukaera ta lizeoaren artean.

Jakina da hizkuntzaren egoera kaskarrak jabetzea bera mudantzarako altxaprima izan daitekeela (Puigdevall et al. 2018, Ortega et al. 2017).

Seaskaren hizkuntza proiektuaren inplementazioa ulertzeko moduak eta lekuan lekuko aldeak sor ditzake, ordea, eta batzuetan ikasleei euskaraz eginarazi nahiak aldeko zein kontrako eragina izan dezake. Elkarrizketatu guztiek aditu izan dute eskola giroan “euskaraz!” bat, haiei zuzendua ez bada, ingurukoei zuzendua. Ez zuten baitezpada zerbait bortitza bezala bizi, baina, bai, oro har, pizua izan zitekeen zerbait bezala. Izan ere, gelan zein gelaz kanpo euskaraz hitz egiteak berak badu balio bat eskolako autoritadedunen aldetik, erdaraz mintzatzeak ez duena. Eta erdaraz mintzatzeak badu halako zigor sinboliko bat -sinbolikotik haragokoa ere izan daitekeena, irakasleak aire-hartzean pertsona jakin bati modu publikoan kargu hartzeak berak duen berehalako eragina kontuan hartuz gero, esaterako-. Mezu horrekiko azalpenak maiz anbibalenteak dira, aldi berean kanpotik -beste norbaitengandik, heldu batengandik- datorren mezu gisa identifikatzen da, baina, aldi berean barneko zerbaiten oihartzuna dela dirudi. Zenbait elkarrizketaturen kasuan kanpoko eskaera hori eta norbere hautu *naturala* loturik daude:

Eneka: Gero, halere, beti ikastolan erraiten zaukuten "euskaraz, euskaraz", beraz, ohartu nintzen ni ere behar nintzela euskaraz ari izan eta, ene ustez e, *fin*, ene munduaren hautua egin dut hola, *fin*, aski naturalki ene ustez.

“Euskaraz, euskaraz” horren atzean bazegoen diskurtso bat ere. Irakasleengandik -eta gehienek gurasoengandik ere- jasotzen zuten mezua zen *euskara dela gure hizkuntza*, eta guri dagokigula euskara zaintzea *guk hitz egiten ez badugu ez duelako inork hitz egingo*. Eta badirudi diskurtso hori ere, mezu astun gisa bizi badute ere maiz, *sartzen dela* bertso-eskolako kide gazteok izan ziren haurraren baitan.

Eneka: Ttipidanik, gero, erraiten daukute euskara gure hizkuntza dela *nana*, du coup bon, momentu baten buruan... *M.A.S.: Sartzen da?* Sartzen da, ene ustez [...]. Eta hortako, bai, ederra atxematen baitut euskararen historia, *fin*, ez dakit, eta ohartu nintzen ene ustez eni zela, ez eni, bainan, guri orokorki zela atxikitzea, eta sinpleki horrentzat.

Alabaina, lehen hezkuntzan kanpoko mezu hauen barneratze bat kontatzen duten arren elkarrizketatuek, kolegioko bizipenetan gatazka zantzuak ageri dira lehen aldiz. Izan ere, gazte identitatea helduek errepresentatzen dituzten arauen kontra eginaz garatzen da, neurri batean. Eta hizkuntza-erabilera arauak esplizituagoak

dira eskola eremuan kalean baino. Kontuan hartu behar da, bestalde, lehen hezkuntzatik kolegiarako jauzian, irakasleekiko harreman afektiboa, eta beraz, enpatiarako gaitasuna edo joera, nabarmenki aldatzen dela. Izan ere, lehen hezkuntzan irakasle bat -edo gehienez bi- izatetik urte osorako taldearen arduradun, kolegioan ikasgai bakoitzerako irakasle bat izatera igaro ohi dira irakasleak “kasu batzuetan horrek konfiantzaren galera dakar, beste batzuetan irakasleek ikasleenganako duten kontrola gutxitzea sortaraz[ten] du” (Hernández, 2005: 110-111).

Hala, lehen hezkuntzan baino ugariagoak eta intentsoagoak dira kolegio garaian irakasleen esanarekiko oldartzeak. Taldeen osaketa eta kideen arteko identifikazioak indartu ahala, helduek erreferentzialtasuna galtzen dute, edo hobe esanda, helduen erreferentziarekiko desidentifikazio garaia hasten da. Gaztetxo gisa nor izateko moduak dira adinkidez osatutako taldeekiko partaidetza eta helduen bizi-ulerkera eta arauetikiko distantzia edo kontrakotasuna. Helduek araua ordezkatzeko dute, eta arauak haustea da gazte izaera azaltzeko oinarritzeko jarrera (Hernández, 2005: 121):

Idoia: Donibanekoek frantsesez hitz egiten zuten bezela, guk [Hegoaldekoen seme-alabek] gazteleraz. Ez dakit [...]. Ez dakit, inportanteago sentitze... ez dakit. Egiten genuen, ez dakit zeba. Igual izan daiteke, aber, e, berez ez, baino... irakasleei aurre egiteko kontu bat bezela? Beti esaten dizute “euskeraz, euskeraz, euskeraz” eta, irakasleak A esaten badu, zuk B. Ulertzen?

Eskolako euskararen aldeko giroa -eta gurasoek haien haurrek euskaraz ikasi dezaten duten desira-, neurri batean ala bestean, badira lehen mailan bederen haurren euskararen erabilera sustatzeko akuilu (Eusko Jaurlaritza, 2013, 2017b). Adin batetik aurrera, ordea, gazte identitatearen eraikuntza sartzen da jokoan, eta joko-arauak aldatzen dira. Haien bizipenetan maiz eskolara mugatzen den arauak indarra galtzen du. Bestelako jarduera komunitateetan parte hartzearen bidez, bestelako gizarte-eremu batzuetan sozializatzen dira, eta eremu horietan maiz euskarak ez du balio handirik.

Are gehiago. Kolegiora iragatea haurtzarotik nerabezarora iragateko zubi sinbolikoa da. Lehen hezkuntzan ez bezala, kolegio garaian gaztetxoek gazte identitatea sortzeko eta garatzeko prozesua abiatu behar dute. Gazte

identitatearen ezaugarrietako bat helduek ezarritako arauari aurre egitea izanik, alde batetik euskaraz ez egitea gazte identitatea eraikitzen hasteko helduleku izan liteke. Eta bestetik, gazte kultura, oro har, erdaraz soilik izanik, arauari aurka egiteko grina berezirik eduki ez arren, euskara ez da hiztunarentzat gazte identitatea eraikitzeko tresnarik zorrotzena.

4.3.4 Gazte ala euskaldun? Erdarara *lerratzea* eta identitate gatazka.

Hizkuntza gutxitu bateko hiztun izatearen kontzientzia sakona dute oro har, elkarriketatuek. Badakite IEHn hiztun gutxi direla, ikastolako haurrak direla eta ikastolako haurrei badagokiela -edo hala espero dela beraiengandik- IEHko euskararen biziberritzearen ardura hartzea, eta biziberritzearena ez bada atxikitzearena bederen bai.

Hala, kolegiarako jauzian frantseserako mudantza ematea hiztun askok arduragabekeriarekin, eta kontzientzia txarrarekin lotzen dute. Dagokien katebegitzan kale egiten ariko balira bezala sentitzen dira. Ezin dute gazte identitatea euskaraz adierazi, baina, erdaraz hitz egitearen hautua ere ez diete denek haien buruari erabat onartzen.

Hasteko, frantseserako hizkuntza aldaketa adierazteko *lerratu* aditza erabiltzen dute ia denek, bide irristakor bat irudikatuz, jaitsiera bat, norbere zein besteren esfortzuz pausoz pauso eta harriz harri igotako aldapatik laprast egitea balitz bezala frantsesera -hautu errazenera- aldaketa egitea.

Elk.: [euskararen erabileraz] izan dira aldaketa momentuak, hola, zure bizian?

Olaia: Bai, kolegioan guttiago, beharba. Guk, ez dakit kolegioan beharba pixkat, *fin*... Ez gaitu frantsesten, baina, jende berria ezagutu eta... [...]. Baina gero... *fin*, ni hasi nintzen, ez, ba nere, euskara, euskaraz, eta beraz hasi nintzen berriz, baina ukan nuen garai bat nun guttiago... *fin*, batzuekin... pertsona jakin batzuekin beti euskaraz, ez dudalako ohiturarik aritzeko frantsesez, baina, beste batzuekin beharba gehiago... errexxiago lerratuko nintzen. Gaur egun ez. Gaur egun edonorekin lehen hitza aterako zait frantsesez [lapsusa da: "euskaraz" esan nahi du].

Hiztun batzuen kasuan kontzientzia txar hori atzera-begiradan ageri da. Zaila da jakiten momentuan kontzientzia txarrarekin bizi izan zuten euskara ez erabiltzea ala geroztikako eraikuntza den. Beste batzuen kasuan, aldiz, momentuko bizipena

bera dago kontzientzia arazoei lotua. Berriemaileetako batzuk modu kontzientean bizi izan zuten gatazka hori, eta gatazka horren beraren oroitzapen txarra dute.

Elk.: [...] eta bada zerbait zure barnean esaten dizuna...

Leire: [galdera eteten du] Zer egiten ari naiz? Be bai.

Elk.: Ukan duzu zuk ere hori?

Leire: Bai. Uf! Gaizki pasa... bai. Bai. *Ouais*, nik idazten nuen, uste dut, egunerokoan eta dena. *Fin*, *ouais*, ez nintzela ongi, zentako mintzatzen nintzen frantsesez, lagun... uste dut idatzia dudala 'Nere lagunak frantses batzuk dira' [irriak]. Ta erraiten duzu, bai, *mais* ni ere, momentuan, *fin*...

4.3.4.1 (Kontzientzia) kargak eta generoa

Mudantzak egon ala ez, oro har, -eta, berriz ere, laginetik ondorio ordezkagarritik atera nahi izan gabe-elkarrizketetan ageri da nesken⁹⁰ eta mutilen arteko ezberdintasun bat haien narratibetan. Mudantzak eman diren kasuetan, mudantza horien bizipenaren intentsitateari dagokionez: neskek bai frantseserako mudantza eta bai euskararako mudantza modu biziagoan kontaktzen dute, ardura eta erruduntasun sentimendu handiagoz eta badirudi modu kontzienteagoan bizi dutela. Elkarrizketaturiko mutilek, aldiz, oro har, ez dituzte hain argi oroitzen haien erdararako mudantza-uneak, eta aitortzen dutenaren arabera, euskararekiko fideltasun handiagoa izan dute denboran zehar.

Kepa: Mm... Ez. Bo, nik buruan argi izan dut beti... euskaraz egiten nuela beti... gehienetan. Ta orduan, kontzientzia lasai nuen. Kontzientzia. Ta kontziente nintzen, ba ez nuela galduko euskara eta aski zela nik egiten nuena denek egiten baginuen, euskara salbatzeko, edo ez dakit.

Eta frantsesera *lerratu* izan direnetan ere ez dute hain gaizki bizi izan "inkoherentzia" hori. Oro har mutilek ez dute kontzientzia txarraren ideia aipatzen, eta elkarrizketatzaileak aipatzerakoan, ukatu egiten dute halakorik sentitu zutenik. Batzuen kasuan une hartako kontzientzia arazorik oroitu ez arren, oraingo kontzientzia zaie mintzo erretrospektiban, frantseserako hizkuntza mudantzaz oroitzean, baina, hala ere, ez biziki bortizki.

Jokin: E... ez, be ez dakit, ez sobera. Beharba, ene ustez, ez gira sobera ohartu. Ene ustez gero ohartu gira, *fin* ohartu ginelarik behar ginela euskaraz mintzatu ohartu gira, oh *putain*, mintzo ginela usu frantsesez, hala ere. Gero

90 "Neska" zein "mutil" edo "emakume" zein "gizon" terminoak erabiltzerakoan, genero sistema bortxaz binarioan era batera ala bestera irakurriak eta sozializatuak izan direnez ari naiz.

momentuan, hor frantsesez ari ginen momentu hortan, ez niz sobera ohartu ene ustez. Gero, ez ginen beti-beti frantsesez ari, *mais*, hala ere...

Ez da erabat harritzekoa ezberdintasun hau. Badaude nesken eta mutilen hizkuntza sozializazioan ezberdintasunok azaltzeko zenbait elementu. Alde batetik, historikoki moldatutako hizkuntza biziberritzeari buruzko diskurtsoak leudeke. Jakina da emakumeei euskararen transmisioaren ardura egotzi zaiela historikoki (Llona, 2002; del Valle, 1999), izan etxean zein -haurren- irakaskuntzan (Fernandez, 1994); emakumeen ardura da hizkuntzaren birsorkuntza ere, nahiz eta euskararen biziberritze dinamika publikoan protagonismorik aitortu ez (Altuna, 2017: 147). Euskararen galeraren erantzukizuna emakumeengan jartzea diskurtso horretatik eginiko eratorpena baino ez da, beraz (Hernández, 2004).

Hala, neskak bezalaxe mutilak euskararen erabileraren aldeko agindua “haurrei eta transmisioari oso lotuta dagoen agindua dela” konturatzen dira (Altuna, 2017: 152). Eta transmisioaren ardura emakumeengan ardatzen denez, ulergarria da neskek euskaraz egin behararen ardura barneratuago izatea, eta, beraz, ez egitearen kontzientzia karga modu suharragoan bizitzea.

4.3.4.2 *Ez naiz ni*

Hiztun gazte hauentzat, beraz, hizkuntza erabilera eta hizkuntza ideologiaren arteko bat ez etortzea bereziki gatazkatsua da, identitate mailan.

Hizkuntza erabilera eta ideologia bat ez etortzearen gatazka identitate kodeetan adierazten dute gazteetariko askok. Alde batetik frantsesez ari naiz -besteak bezala izateko, talde batera ez ixteko, *classe*-agoa delako, edo dena delakoagatik-, baina, bestetik, ez naiz ni. Egiatzko ni-ak euskaraz egingo luke.

Olaia: Pentsatzen nuen, *mais*, zergaitik ari naiz berarekin frantsesez eta zergatik beste batekin euskaraz ariko naiz, *mais*, *fin*, ez zait aterako, adibidez, badakit Leirerekin ez zaidala aterako frantsesez, eta berarekin bai, eta, zergaitik? *Fin*... Ea pentsatzen nuen, *mais*, dia! *Mais*... gaizki, *fin*... Baina...

Elk. : Eta gaizki zerbait e... Kanpotik entzun dugulako behar dela euskaraz mintzatu edo gaizki zerbait zure barnean...

Olaia: Bai, nere barnean. Ni ez naizelako, edo... *Fin*, ni ariko naiz frantsesez berarekin, baina... ez naiz ni, edo... ez naiz guztiz ni izanen.

Gatazka horrela kontzeptualizatzea uneko kontua ala atzera begiradan eraikia den, ezin jakin ordea.

Elk. : [Elkarrizketatuak zintzilik utzitako esaldi bati tiraka] zerbait traizionatzen ari zinela zure barruan?

Uhaina: Ba igual bai. Bai, igual bai [irriak]. Nere izaera edo... Ni... Ez nintzen ni, nere ustez.

Identitate performatiboaren ikuspegitik, gatazka ez da identitate dinamiko, kontraesanezko eta poliedriko baten adierazpena besterik. Baina, badirudi, gazte hauen bizipenetan, edo ondoren eraikitako diskurtsoetan, ebatzi beharreko kontraesanak direla. Haien identitate eraikuntza prozesuan mugarri izan diren gatazkek dira hizkuntza mudantza prozesu hauek.

Izan ere, lehen hezkuntzatik kolegiarako jauzian euskararen norbanakotze prozesua ematen da:

“Euskara taldekako elementu bizia izatetik, bakarkako elementu subjektibo izatera pasa[tzen] da. Beste modu batean esanda, euskara gelako elementu zentrala izatetik, gazte bakoitzaren erabakimenaren baitan kokatzera pasa[tzen] da (Hernández, 2005: 112).

Nerabeak euskarari zein leku egingo dion erabaki dezake, eta erabaki behar du, zein identitate eraiki nahi duen, bere burua nola erakutsi nahi duen kanpora begira, zein hizkuntzaren bidez zein identitate sortu eta adierazi nahi duen eta dezakeen hautatu. Denboraren poderioz, hizkuntza gero eta elementu “intimoagoa” bilakatzen da: “bere ezagutza, erabilera edo horren inguruko jarrera, norberaren erabakien, nahien edo desioen baitan kokatuz” (Hernández, 2005: 118)⁹¹.

Haur izan diren artean etxeak eta eskolak bermatu izan dute euskaraz hitz egiteko ohitura, edo bederen, euskaraz hitz egitea markatua izango ez zen sozializazio espazio baten existentzia. Baina, euskarazko sozializazioa “haurren munduari loturiko praktika ezberdinekin egon da lotuta” (Eusko Jaurilaritza, 2016: 14).

91 Jarrera eta ideologia intimitatearekin lotzeak ez du, derrigorrez, euskararen alde eragiten, noski. Arrazoi beragatik egin lezake nerabe batek erdararen aldeko hautua ere.

Nerabezaroarekin batera, ordea, arduran eta derrigortasunean oinarrituriko diskurtsoen eta norbere hizkuntza praktiken arteko arrakalak agertzen hasten dira:

Diskurtsoak neurri batean barneratu dituzte, ikasi dituzte, baina nahikoa huts geratu zaizkie. Ohitura eta inertzia batzuk oraindik bizirik diraute, baina nerabeen munduan ohitura berriak hartzen eta garatzen ari dira. Eta hor euskararen kultura ez dago hain garatuta, batetik, hizkuntz erabileraren kudeaketari loturiko kultura ez delako garatu; bestetik, euren praktika-komunitateetan euskarak presentzia gutxiago duelako (Eusko Jaurlaritza, 2016: 14).

4.3.5 Lizeora jauzia eta *euskaldun* eta *gazte* identitatearen eraikuntza

Hara, frantsesa *behar baino* gehiago erabiltzen duten gazteon hizkuntza identitatearekiko gatazka: frantsesa erabiltzen dute, baina, haiek, *euskaldunak* dira. Eta hain zuzen, euskalduntasuna erabat hizkuntzaren erabileran ardatzen dute.

Izan ere, IEHn orokorrak dira *basque* izaeraren goraipamen erregionalista, folklorista zein bere hutsean komertzialak, eta euskalduntasunaren definizio horiekiko talkan, hizkuntzaren erabilera jotzen dute hiztunok euskalduntasunaren erabateko muin. Are gehiago, ikuspegi landua dute gaiaren inguruan eta gai dira ez soilik guraso edo irakasleek baizik eta euskalgintzako eragileek sorturiko diskurtsoak kritikoki aztertzeke.

Elk.: Zure burua ikusten duzu “euskaldun” bezala edo ez oino, edo bai, edo depasatua edo...

Jokin: Ez dakit zer den euskaldun bat, *fin*, euskaldun gisa ikusten dut ta gainera ene ustez euskaldun hitzak, *fin*, pixkat indarra galtzen du holako gauzengatik ene ustez zenta euskaldun bat, *fin*, ene ustez badakigu denek dela euskara dakien bat bainan anitz jendek, anitz frantsesek beren burua militante ikusten duten frantsesek ere beren burua euskalduntzat dute eta erraiten dugularik “*mais* ez, zu ez zira euskalduna, barkatu, frantsesez mintzo zira” be biziki gaizki hartzen dute, beraz, ene ustez euskaldun bilakatu da ez dakit eee... abertzale hitzaren lekua hartu du ez dakit, *fin*, anitz jendek euskaldun senditzen du bere burua ez delarik euskalduna, beraz, “euskaldun” eta holako hitzak sortu dira ene ustez euskara, euskaraz mintzo diren jendearentzat eta domaia atxematen dut zenta bada deia hitz bat horren erraiteko da “euskaldun” eta punttu.

Izan ere, gero eta gehiago dira euskalduntasuna, ikur gisa, erakargarri jotzen duten gazteak:

Iparraldean, oso pixkanaka bada ere, aldaketa bat gertatzen ari dela dirudi: urte askotan euskal kulturarekin eta euskal nortasunaren ezaugarriekin inolako harremanik izan gabe ongi asko bizi zitekeen, baina, badirudi jarrerak aldatuz doazela, apurka-apurka bada ere, gaur egun *euskaltasunak* bere egin baititu modernitatearen balioak, eta hori dela eta gero eta gazte gehiago hurreratzen dira kultur edo nortasun horren esparrura. [...] hein batean euskal gauzak *modan* daude Iparraldeko gazteen artean, nahiz eta bereziki sinboloetan gertatu, gazte askok ikurrina josita daramatelako arropan edo beraien gauzetan, edo ahal dela, dakiten euskara apurra erabiltzen dutelako (Baxok, Etxegoin, Lekunberri, Martínez de Luna, Mendizabal, Ahedo, Itzaina eta Jimeno, 2007: 55).

Erramun Baxok-ek eta bere kideek azpimarratzen duten gisan, euskalduntasuna erakargarriztat duten gazte hauek sinboloetan jartzen dute arreta, eta neurri batean, euskarazko hitzak erabiltzea -batzuen kasuan hitz gutxi batzuk baino ez- sinboloen erabilera bat besterik ez da. Euskararen erabilera anekdotiko hori aski da euskalduntasunaz duten ideia gorpuzteko.

Nekane: Gauza da euskara, euskal kultura, saltzen dela beti gauza biziki folkloriko baten bidez. Batzuek badakite "adio" edo "milesker" erraiten, eta euskaldunak dira [behatzekin kakotxak airean markatuz]. Ez dute ulertzen izaiten ahal dela pentsatzeko hizkuntza bat.

Elkarrizketatutako gazteentzat, aldiz, euskalduntasuna euskara bizitzeko erabiltzearekin dago lotua. Eguneroko praktikan, alabaina, ez da hain erraza norbere praktikak eta ideologiak bat eginaraztea.

Hala, lizeorako jautzia baliatzen dute hiztun askok hizkuntza mudantzarako. Izan ere, lizeorako pasaeran, hainbat elementuk ahalbidetzen dute hizkuntza ohituren aldaketa. Alde batetik, euskaraz egin nahi dutenen sarea trinkotu egiten da lizeoan. Eta bestetik, lagun konfigurazio berriak osatzen dira, beste behin.

4.3.5.1 Sarearen trinkotzea eta lagunartean berregituratzea

Kolegioaren hautua -bestelako kolegio batean izena eman ala Seaskan jarraitu- gehienetan gurasoena izaten den gisara, gazteen iritziak pisu gehiago du lizeoaren hautaketan; alegia, lizeo mailan Seaskan segitzen duten gazte ia denak ados dira Bernat Etxepare lizeora joatearekin, are gehiago, gehienen kasuan haien hautua izan da. Kolegioan Seaskan ibilitako askok sistema publikora edo bestelako lizeo pribatuetara egiten dute jauzi (Euskararen Erakunde Publikoa 2010, 2013), eta,

beraz, kolegiotik lizeorako bidean galbahe bat dago⁹²: lizeoan jarraitzen duten gazteen gehiengoak bertan egon nahi du, besteak beste, hizkuntza hautuagatik⁹³.

Kepa: Baina, orain, lizeoan... bo hori gehiago kolegioan zen, e, orain gehiago, euskaraz jarraitu nahi dutenek jarraitzen dute, ta ez e... Frantsesez nahi dutenak adibidez joaten dira Ravel-era edo Saint-Tomas⁹⁴-ra, edo...

Bestalde, lizeora sartzean berriz ere lagun taldeak aldatu ohi dira. Alde batetik, kolegioko ikasle askok lizeoan Seaskan ez segitzeko hautua egiten dutelako⁹⁵, eta bestetik, Seaskako lau kolegioetatik etorritako ikasleak biltzen direnez Bernat Etxepare Lizeoan, ezagutzen ez zituzten hainbat kiderekin topo egiten dutelako ikasleek.

Amaia: Bai, bai, *mais*, gero lizeora joan girenak gehienak gira zinez baginuelako euskararekiko harreman berezi bat edo azkarrago bat eta, be, biziki gutti joan gira e, *fin*, gu hirurogei ginen kolegioan, hamalau joan ginen [Etxepare lizeora]. Bai, bai, izan zen urte bat nun eee... be, ni bakarrik joan nintzen. Egoiten ginen lau taldean, gero lagunak ginen denekin, bainan, joan naizelarik lizeorat e... Be nere bi lagun joan dira Cassin eta Villapia-rat⁹⁶ nahi zutelako aldatu giroz justuki. *Mais* bon, eni biziki untsa iduritu zitzaidan eta nolaz denek egin zuten gainerat ez zidan holako sorpresarik egin ta gero nere lagun bat, *fin*, Anita, beste lagun bat, bera egon zen dudan bukaera arte Navarre⁹⁷ eta Etxeparerekin eta bera joan zen Navarre-ra azkenean beraz e... Hastapenean bai, *fin*, egin ditut... Egia, segidan lotu naizela beste pertsona batzuei eta hola, bainan, egia aldaketa bat izan dela lagun taldetik. Ta gainerat ohartu naiz garai hortan ainitzetan, be, elkartzen ginelarik lauak beharba frantsesa baliatzen zutela beste biek eta usaian taldean beti-beti euskaraz ta hor izan da aldaketa.

92 Lehen mailatik kolegiara ere badago galbahe hori, ikasle askok murgiltze sistema uzten baitu kolegiara pasatzean, baina galbahe honek ez du lizeorakoak bezainbat lotura gaztearen beraren borondatearekin.

93 Elkarrizketatu gazteenek, dena den, joera hau aldatzen ari dela azpimarratu dute: lizeo berriaren eraikuntzak eta adar profesionalaren gehitzeak Seaskako lizeo bakarraren prestigioa handitu du, ikasle kopuruak gora egin du, eta badirudi euskaraz egin nahi duten ikasleen galbahe hori saretzen ari dela.

94 Maurice Ravel lizeoa Donibane-Lohizuneko lizeo publikoa da eta Saint-Thomas-d'Aquin lizeoa, berriz, herri bereko lizeo pribatua. Batean zein bestean euskara eta euskal literaturako ikasgaia eskaintzen dute "section bilingue" delakoan (asteen 3-4 orenez) eta historia-geografia ere euskaraz ikas daiteke (asteen 3-4 orenez).

95 Kontuan izan behar da Seaskan lau kolegio egonik, ikasleek eskuarki hurbilago izan dezaketela kolegioa Lizeoa baino. Aldiz, lizeorako hautua egiteak askorentzat egunero autobus bidaia luzeak egitea edo asteen zehar barnetegian bizitzea esan nahi du.

96 René Cassin Baionako lizeo publikoa da, eta Villa Pia, aldiz, hiri bereko lizeo pribatua. Biek ere "section bilingue" delakoa eskaintzen du, euskara klaseak (asteen 3 orenez) eta historia-geografiako ikasgaia (asteen beste 3 oren) euskaraz eskainiz.

97 Navarre lizeoa Donibane Garaziko lizeoa publikoa da. Honek ere "section bilingue" delakoa eskaintzen du, euskara klaseak (asteen 3 orenez) eta historia-geografiako ikasgaia (asteen beste 3 oren) euskaraz eskainiz.

Bestelako lizeotara doazenek ikastetxean euskaraz modu ez markatuan mintzatzeko parada galtzen duten hein berean, Etxeparen euskaraz aritu nahi dutenen sarea trinkotzeak, euskaraz errazago egiteko aukera zabaltzen die gazteei.

Elk.: Eta lizeora pasatu zitzelarik aldatu da ere zure hizkuntza erabilera?

Eneka: Be, euskaraz gehio, arras gehio. Gero egin ditugu lagun berriak lizeoan oino eta nik egin ditudan lagunak hasteko beti euskaraz ari ziren eta halere ni ere usu mintzo nintzen euskaraz, eta hortako ene ustez automatikoki lagun sareak egin dira, *voilà*, eta gehienak euskaldunak. Xantza ukan dugu, eta hortako arras gehio ari izan gira euskaraz lizeoan eta orai ere gure artean, bo, bistan dena, beti badira hola frantsesez txiste edo ez dakit, holako gauzak, baina, egia erran euskaraz ari ginen arras gehiago.

Are gehiago, lagun talde berrien osaketarako, hizkuntza bera irizpide ere bada, kontzienteki ez denean inkontzienteki.

Eneka: Lagun sareak egin dira, ene ustez badu euskaraz zerbait ikusteko. Ene ustez bai. Adibidez nik ene giroan egin nituen bi lagun inportante eta biak ziren biziki euskaldunak eta ene ustez inkontzienteki erakartzen ninduen euskal giro horrek. Ez dakit, ene ustez inkontzientea da, baina, gero ez ditut hautatuko ene lagunak zein den euskalduna, batere, baina...

Lagun-aldaketek eta sare sozialen berregituratzeak aldaketak sustatzen edo errazten ditu, eta beraz, berriz ere, hizkuntza mudantzak ematen dira.

Hala, lizeoan euskararen presentziak bezainbat prestigioak ere gora egiten du gazteen artean, bai talde-identitateen ezaugarri gisa eta bai norbanakoaren identitate-ezaugarri gisa, kolegioan zuenarekin alderatuz.

Eneka: Gero hor bai lizeoan, lizeoan orai da kontrarioa, frantsesez ari dena gaizki ikusia da pixka bat. Bai, eta lehen, egia da, ikastolan behar zen frantsesa jakin ere, adibidez, oroit niz ez dakit, batek erraten bazin la *rond-point*⁹⁸, o, *nanana*, *voilà*, eta orain, justuki, euskaraz untsa ikusia da. Aldatu da.

Leire: Bai. Orain, kontrarioa. *Enfin*, orain da... orain naizen lagun taldean, euskaraz mintzatzen gira... ez dugu arazorik. Ta lizeoan ere beste... burua ere beste zerbait da, *enfin*... baduzu kontzientzia gehiago eta, *ya* euskaraz mintzatzea... Orain frantsesez mintzatzen direnei begiratzen diezu gaizki eta ez euskaraz mintzatzen direnei.

Ez da noski hau lizeoko ikasle guztien bizipena. Etxeparen ere badaude nagusiki frantsesez ari diren norbanakoak zein taldeak. Baina, badirudi behin lizeora

98 "le rond-point" behar luke, dagokion artikulua definitu maskulinoa ezarriz izenari.

pasatzean hizkuntza erabileraren arau sozialak aldatu egiten direla: orain euskaraz mintzatzea ez da *looserren* kontua. Espazioak, egiturak, eta lizeoko ikasleria osatzen duten pertsonen kolegioan baino gehiago legitimatzen dute euskararen erabilera.

Elk.: Eta zerk eragin du asumitzea bapatean edo ez bapatean, baina, asumitzea, bon, be *voilà*, euskaraz mintzatzen naiz? Zerk lagundu du edo zerk egin du edo...

Olaia: Lagunak, beharba [...]. Beharba lagun, *fin*, lagundu ez, baina... Bultza, *fin*... Hortara beharba... Izan zu, eta hitz egin euskaraz eta ez e... bera delako frantsesez aritu. Eta... Bai, lagunak. Lagunak eta lizeoak orokorrean, beharba.

Alta, ez da erabat zuzena erratea frantsesa bilakatzen dela hizkuntza markatua: erabat frantsesez mintzatzea, lagunartean euskararik ez erabiltzea, hori da markatua bilakatzen den jokabidea. Izan ere, lizeoa euskara erabili nahi dutenen espazio gisa aldarrikatzen duten gazteentzat ere jakina da zaila dela etengabe eta erabat euskaraz aritzea.

4.3.5.2 *Koherentzia eta heltze sentipen askatzailea: ni naiz*

Nerabezaroaren hasieran gazte identitatea eraikitzeke eta adierazteke erdara zen gisara tresnarik baliagarriena, lizeoan euskara pertsona gisa *helduago* bilakatzearekin lotzen da, autodeterminazio eta autoafirmazio ariketa baten adierazle da. Etxepare lizeora joatea *hautatu* izanarekin lotzen da. Gaztetasun autonomoaren eta agenziaren adierazle da, hain zuzen, helduen arauari men egitearen seinale baino gehiago.

Elk. : Ea berriz itzuli zirelarik lizeoan euskaraz mintzatzera, edo, lasaitu zaitu nunbait...

Olaia: Askatasun bat, pixkat [galdera bukatu aurretik erantzuten du]. *Fin*, ez dakit. Sentitu naiz ni gehiago eta... [...] Kolegioa bikaina, e, baina... Lizeoa askoz e... pertsona desberdinak eta... pixkat euskararekiko ere beste atxikimendu bat lizeoan, kolegioan baino. Beharba handiago edo helduago girelako, baina... [...]

Elk.: Eta noiz... Noiz ematen diozu buelta egoera horri, ez dakit, egun batetik bestera izan da 'klik' bat, edo pixkanakako zerbait izan da, gertatu da zerbait...

Uhaina: Izan da bi gauza. Alde batetik bai, pixka bat e... Pixkanaka-pixkanaka jun dan gauza bat, ba, *bueno*, heldutzen eta *ya*... esaten benetan, bueno ba,

ya euskeraz egingo dut eta... Eta gero, ba, lagun taldeen aldaketa, *ya* ez naiz egoten jende horrekin eta... Nik uste dut biak izan direla.

Kasu batzuetan, identitate korapilo bat askatzea bezala bizi dute berriz ere euskaraz hitz egiteko joera eurenganatzea. Gurasoengandik eta ikastolatik jasotako zenbait balio norberarenak egitea, baina, oraingo honetan, norbere haututik, nolakoa izan nahi duen hautatzen ari den gazte baten erabakimenetik.

Elk. : Nola pasatzen zira batetik bestera?

Leire: Nik uste dut lehenik zure burua edo... *Fin*, lehenik hitz egin behar duzu zure buruarekin edo... deia ongi senditu [...]. Niri gertatu zitzaidan hori, lizeora joan ta ongi sentitu lizeoan. Ta pixkanaka-pixkanaka, *fin*, ez dakit, zure nortasuna eraikitzen joaiten zira [...] eta hortik landa, *fin*, pixkanaka, erraiten duzu, bo begira, ba, ni zuekin ez naiz ongi, ba banoa beste talde batera nun euskara hitz egiten duten, eta gero, ba, agian berriz elkartuko naiz zuekin, *mais*, *ya*, ni-ni. Ni izanik, *quoi*, euskaraz.

Elk.: Ta esaten duzularik 'ongi izan', ze esan nahi duzu, lagunekin ongi izan?

Leire: Nere barnea, ere. Nere... ongi izan. *Fin*... Ez ukatea har hori tripan erraten, e... 'ze iten ari naiz' e... *fin*, ez. *Ya* ukan dena ongi, bai. *Fin*, egia erran nere buruari eta izan naizena.

Hain zuzen ere, erabat bateragarriak dira gazte gisa helduen zenbait arauen arbitrariotasunaren aurka agertzea, oldartzea, eta aldi berean beste zenbait ideiarekin bat etortzea, eta esaterako, euskaraz egitea.

Elk.: Eta gero hala ere bada, ez dakit, adoleszentzian garai bat ez duzu nahi egin irakasleek esaten dutena.

Eneka: Nik ez dut ukan sobera garai hori ene ustez, *mais* nik ez dut sobera ukan, gero bai ez nintzen usu, hori ere gertatzen zen, sustut lizeoan ukan dut, ez nintzen batere ados beren legeekin eta *voilà*. Baina, euskararen aldetik ez, ez dut ukan, ez justuki apreziatzen nituen beren inizatibak. Ez nuen, ez. Gero beste gaiekin bai, gauza batzuk biziki pitoak atxemaiten nituen, baina euskararekin ez dut uste, ez.

Norbere hizkuntz jokaera eta jarrera “bere[n] adimen eta erabakiaren baitan ezarriz” (Hernández, 2005: 119), gazteok beraien ideologiaren, gazte identitatearen eta hizkuntza portaeraren bateratzea askapen gisa bizi dute. Ez da erraza, ordea, hiru elementuok bateraturik atxikitzea adin horretan, jakinik lizeoak ematen duen babesguneak ez duela asko iraungo, gero eta jarduera komunitate gehiagotan eta anitzagotan parte hartzeko aukerak zabaltzen ari zaizkiela, eta ikasketa garaia eta lan-mundua dituztela zain.

4.3.6 Bertso-eskola zubi

Hizkuntzaren norbanakotze prozesu horretan, paradoxa badirudi ere, hizkuntza norbere hautuekin eta desirekin lotzean -talde handi baten ezaugarri orokor batekin baino gehiago-, hizkuntza talde identitateen markatzaile izatera ere pasatzen da:

Gaztetxo horientzako euskara taldeari lotutako zerbait bezala izatetik, taldeen arteko ezberdintasunak bereizten dituen izatera pasa[tzen] da. Gauzak horrela, egun hizkuntza ezberdintasunak kudeatzeko tresna moduan irudikatzen dute, eta bide horretatik, bakoitzak bere burua aurkezteko (edo besteena gaitzesteko) erabili ahal duen elementu bilakatzen da (Hernández, 2005: 118).

Gazteok talde askotako parte dira. Haien etxeko bizilagun dira, ikastolako gela bateko parte, haien herriko besta komiteko edo gaztetxeko parte, kirol edo dantza taldetako parte, eta bertso-eskolako kide ere bai. Parte diren jarduera komunitateak ugari dira, eta horietako bat eta bakoitzean garatzen da, neurri batean ala bestean, hiztunon identitatea. Talde horietan hizkuntza bat ala beste hitz egitea taldea bera identifikatzen duen etiketa gisa erabiliko da (Pujolar, Gonzalez eta Martínez, 2010: 68), eta hizkuntzaren arabera ere egituratuko dira taldeekiko zein taldeen arteko identifikazio eta desidentifikazioak.

Talde batekiko atxikimendu edo identifikazio mailaren arabera, taldekideekin pasatako denboraren eta esperientzien intentsitatearen arabera, zein jarduera berarekiko zaletasunaren arabera, neurri desberdinean eragingo dio bakoitzari jarduera komunitate bateko ala besteko partaidetzak. Eta taldeen hizkuntza erabilera desberdina den kasuetan, talde batekiko edo bestearekiko identifikazioaren arabera egituratuko da norbanakoaren hizkuntza portaera ere, bi hizkuntzen artean baten alde eginaz, gehienetan, baina, baita egoeraren arabera bat ala bestearen arteko hautua eginez ere. Kasuotan, ordea, hautua testuinguruak baldintzatuta hartzeko ohiturak, gizarteko jarduera komunitateen gehiengoan euskaraz hitz egitea ezinezkoa denean, gehienbat erdaraz hitz egitea dakar, ez baditu norberak jarduera komunitateak hizkuntzaren arabera -ere- hautatzen, bederen.

Lizeokoen kasuan, gizarteari begira argi dago *ikastolakoak* bezala irakurriak direla. Euskaraz dakitenak, euskaraz egiten dutenak, *egiazko* euskaldunak, *baskoiak*, edo dena delakoak izanik ere esleitzen zaizkien eratorritako etiketak. Eskolaz -eta etxeaz- kanpo, ordea, nagusiki ikastolako ikaslez edo ikasle ohiez osaturiko taldeak ez badira, edo euskarari eta euskal kulturari zuzenean lotuak ez badira -salbuespenak salbuespen- aski zaila da euskara hizkuntza nagusi duten jarduera komunitateetan parte hartzea.

Bakoitza bizi den herriarekiko lotura euskaraz atxikitzeke moduak maiz gaztetxeak izaten dira. Izan daitezke militantzia taldeak ere. Edo dantza edo musika taldeak, zenbait kasutan. Eta usu, jende berbera aritu ohi da batzuetan zein besteetan. Gerora egin beharko dituzten ikasketei edo lan munduari dagokionez, euskaraz jarraitzeke aukerak asko murrizten dira. Oso zaila da euskararekin zuzenean loturarik ez duen ikasketak edo lan ibilbidea egin gabe euskaraz ikastea edo lan egitea IEHn -berriz ere, salbuespenak salbuespen.

Zentzu horretan, gazte gisa bertso-eskolako jarduera komunitateko parte izateak eta bertso-munduarekiko harremanak, norbere bizitzan etxetik eta eskolatik kanpo euskara hizkuntza nagusi duen eremu batean sozializatzeko beste aukera bat eskaintzen die gazteei, eta kidegata honek berak zubi lana egiten du eskolaren eta kanpoko munduaren artean.

4.3.6.1 Lizeo barruko euskarazko mundutxo

Bertso-eskolaren kasuan, batzuentzat besteentzat baino erreferentzialtasun handiagoa du. Dena den, askorentzat lehen mailan hasitako jarduera izan ohi da (ez denentzat, baina, bai gehientzat), eta ordutik hona bazterrera utzi ez baldin badute, jarduera berarekiko zein taldearekiko atxikimendu handia dutelako da. Eta kolegioan edo lizeoan hasitakoen kasuan, bertso-eskolako jarduera komunitatearen talde irudiarekiko identifikazioz hurbildu ziren, jarduerarekiko atxikimenduagatik baino gehiago edo bezainbeste.

Bertso-eskolako kide gisa, jarduera komunitate horretako parte izateak modu desberdinetan eragiten du hiztunen euskararako hizkuntza mudantzetan. Kolegioan dagoeneko bertso-eskolako kide zirenen kasuan, hasteko, kolegiotik

lizeorako jauzian, bertso-eskolak katalizadore lanak egin ditzake lagun taldeen konfigurazioan. Izan ere, kolegio garaian egiten diren bertso-eskolen arteko topaketak⁹⁹ direla eta, bertso-eskola ezberdinetako kideek elkar ezagutzen dute. Elkarrekin aritu dira jolasean eta kantuan, elkarrekin egin dute lo eta irri, eta eskolaz eta etxez kanpoko bizipenak konpartitzen dituzte. Seaskako lau kolegioetako ikasleak lizeo bakarrean elkartzen direnean, bertso-munduko ezagunak edukitzea helduleku bat izan daiteke lagun talde berriak osatzerako garaian.

Amaia: Ez dakit, ene ustez da, sartu gira lizeoan eta ni gelan nintzen Xan Etxandi, Allande eta Irati Etxeberri eta beste batzuekin. Eta segidan, nik adibidez, *voilà*, ez nuen gehiago nere lagunik, haiek ez ziren gainerat batere bertsozaleak, ez nuen eee... Ta haiekin egin dut harremana hastapenean. Eta gero, *fin*, ez dakit, egin dugun taldea, *en fait*, izan da bertso-eskolakoak eta beste batzuk, beraz, nolaz asteazken guziz joaiten ginen bertso-eskolara, besteak Baionan gelditzen ziren, ta bertso eskola ta gero joaiten ginen bertsoa aipatzen beti, *fin*...

Gainera, bertso-eskola lizeoan bertan egiten den jarduera da, fisikoki. Bertso-irakasleak lizeora heldu dira klaseak bukatzean, eta lizeoko gela batean elkartzen da taldea bertsoan aritzeko -besteak beste. Hala, aisialdi eskaintza izanik ere, oso lizeoari lotutako jarduera da bertso-eskola: kide guztiak dira lizeokoak, eta lizeoko guztiek ezagutzen dituzte bertso-eskolakoak. Talde gisa identifikatu daitezke, fisikoki, asteazken arratsaldetan. Klaseak bukatu eta kanpoko zelaian edo aire-hartze guneko mahai eta bankuetan gelditzen dira, besteak autobusera edo barnetegira abiatzen direnean. Bertso-eskolako gisa identifikatzen dira, baita ere, esaterako, *Bertsulariak ikastoletarat*¹⁰⁰ programaren baitan beste eskoletan kantatzera joateko klasetik ateratzen direnean. Eta baita ostiral goizetan lizeora

99 Bertsularien Lagunak elkarrearen Transmisio Sailak ekimen ugari burutzen ditu urtero. Horien artean garrantzitsuenak bertso-eskolen dinamizazioa eta hezkuntza arautuko bertsolaritzaren irakaskuntza dira, baina, hauen osagarri antolatzen dira, bestalde, Bertsulari Tiki egunak (eskolan bertsolaritza kurtsoak izan dituzten ikasle taldeak elkartzen dira bertan), Bertso-eskolen egunak, edo haur eta gazteen bertso-topaketak. Hauek ikasturtearen erditsutan izan ohi dira, eta bertso-eskoletako haur eta gazteek asteburu bat pasa ohi dute elkarrekin, egitarau baten jiran (bertso-saioak eta bertsulariekin solasaldiak iluntzeetan, antzerki-saioak, jolasak, tailerrak, etab.).

100 Bertsularien Lagunak elkarrekin Seaskarekin elkarlanean antolatzen duen ekimena da hau. Hiruhileko bakoitzean, bertsolaritza saioak bukatzen zaizkien ikastoletan bertso-saio bat antolatzen da. Bertsulariek bertso-eskoletako ikasleak izan ohi dira (eskuarki Bernat Etxepare lizeoko bertso-eskolako kideak) eta entzuleak, aldiz, ikastoletako ikasleak. Helburu bikoitza du ekimen honek: alde batetik, ikastoletako haurrek bertso-saio bat entzun ahal izatea, eta bestetik bertso-eskoletako gazteak bertsoan trebatzea.

bizkar- eta lo-zakuarekin heltzen direnean ere, arratsaldean zuzenean beste herri batera doazelako, bertso-saio batean kantatzera, bertso-saio bat entzutera edo bertso-lagunekin festaren batera.

Eta taldetasun horrek badu loturarik euskararen erabilerarekin. Badira lizeoan *beti erdaraz* ari direnak, batzuekin ala besteekin hizkuntza batean ala bestean ariko direnak, eta badira *beti* euskaraz ari direnak ere. Bertso-eskolako kideak azken multzo horretan kokatzen dituzte lizeoko kideek. *Beti erdaraz* ari diren horiek ere haiei euskaraz egiteraino.

Jokin: Nik *à bloc* senditu dut hori, jende batzuk beti frantsesez ari direnak bainan eni mintzatzean euskaraz hasiko direnak bainan ez dakit bertso eskolak egiten duenez zuzenki edo... Bai beharba zerbaitetan eragina du *mais*... Bai ta anitzek bizi dute hori, *fin*, ene ustez bertso eskolako guziek bizi dute hori, denak horiekin euskaraz mintzatzea, *fin*...

Natxo Sorollaren *rol soziolinguistikoaren* kontzeptua baliagarri zait, zentzu horretan, bertso-eskolako kideak ezaugarritzeko: rol soziolinguistikoa baldin bada “la pauta de comportament sociolingüístic que cada individu efectua tant en relació a la seua posició sociolingüística com a les expectatives de comportament que el grup espera que seguisca en funció del seu estatus sociolingüístic” (Sorolla, 2016: 3), esan daiteke bertso-eskolako kideek badutela *etiketa* hori, bai haien buruarekiko duten auto-irudiari dagokionez eta baita lizeoko beste kideek haiengandik espero dutenari dagokionez ere: Bertso-eskolakoak euskaraz mintzo dira, *a priori*.

4.3.6.2 *Euskal mundutik mundura, makulu*

Lizeo barruko taldea da, beraz, bertso-eskola. Baina, ez soilik. Bertso-mundua lizeotik haratago ere hedatzen da. Are gehiago, gehienbat lizeotik kanpo garatzen da bertso-mundua. Kontrastean, oro har, lizeotik haragoko mundua, bere zabalean, erdarazko mundua da, nagusiki. Zentzu horretan, bertso munduak halako aire-ganbera bat osatzen du, lizeoaren edo *euskal munduaren* eta kanpoko munduaren artean.

Izan ere, lizeotik eta *euskal mundutik* kanpo, euskararen balioa zalantzazkoa bilakatzen da ezinbestean. Izan ere, ikasketekin jarraitzea eta lan mundurako sarbide ahal bezain duina lortzea izaten dira gazteek helduogandik modu argian

jasotzen dituzten bi ohiko mezu¹⁰¹. Bada, goi mailako ikasketak egiteko baitezpadako baldintza baxoa da IEHn, eta haur hezkuntzatik terminalerainoko ikasketak euskara hutsean egin dituzten ikasleek azterketa horretan oso froga gutxi egin ditzakete euskaraz, eta euskara bera oso koefiziente baxuarekin ebaluatua zaie¹⁰². Azterketa, bestalde, beste lizeoetako ikasleekin batera pasatzen dute Bernat Etxepare lizeokoek, eta lizeoz kanpoko irakasleak izan ohi dira azterketa zaintzen eta zuzentzen dutenak. *Euskal munduaren* eta *kanpoko munduaren* arteko linbo moduko horretan, euskararekiko ideologia-aldaketa erabatekoa bezain bortitza da, eskuarki.

Amaia: Bai, adibidez hor kondatuko dizut baxoko adibide bat. Beraz baxoan ginen eta gure gela zen elebiduna *Mathes Spé* [matematikako espezializazioa] egiten zuena, beraz, ainitz frantsesez mintzo ziren haien artean, bainan, baginen halere nere gelako talde on bat, hamar minutu hasi aintzin mintzo ginenak gure artean euskaraz. Ta *voilà* eee... hola, elgarrizketa normal bat, ta hor zuzentzaileak erraiten du "Oui, alors, vous êtes prêts?" erantzuten dugu "oui" eta "Ah! Enfin un mot en français!" Holako gauzak, bai, *mais*, bon nik holako oharrak senditu ditudalarik beti izan naiz taldean ta inguratua, beraz, ez dakit nola erran, holako erreakzio baten gainean ez naiz gaizki senditu, limite, zenta, *fin*, begiratzan dituzu zure lagunak eta erraiten duzu *mais, oulà... fin*, beraz, jadanik horrek eee... [eta bi besoez baretze keinua egiten du, presioa goitik behera pusatuko balu bezala].

Ez da, funtsean, egunerokoan *euskal mundutik* kanpoko hizkuntza ideologien ondoriozko hainbat bizipenekiko ezberdina. Usaian, etxean edo eta eskolan zein lagunartean euskaraz mintzatzeko ohitura duten hiztunontzat *euskal mundutik* kanpoko edozein harremanetan, hizkuntza hautuari loturiko tentsioa nabarmena da.

Leire: Ba adibidez joaiten zirelarik autobusera, edo... ta, [irri] "egun on", eta erraten dizutelarik, "Quoi? Dis bonjour", *fin*, edo... "Comment?", "La politesse!" edo ez dakit zer ta, *mais*, bai, *mais*, nik erran dizut "egun on" ta... Ez dakit, beti holakoak... Ta dantzan, ta... "La baskoi", ta, be, gero berdin du,

101 Lan munduari dagokionez, oso lanpostu gutxi dira euskara ezinbesteko baldintza gisa dutenak (irakaskuntza publikoko adar elebiduna, Seaskako lanpostuak, euskarazko aisialdiko eskaintza osatzeko lan-postuak, euskararen eta euskal kulturaren inguruko zenbait erakunde publikotako edo herri-ekimenetako lan-postuak, euskal komunikabideetakoak, eta gutxi gehiago). Euskara baloratua izan daiteke beste hainbat lanpostutan, baina, lan munduan, oro har, euskararen balioa ia hutsaren hurrengoa da IEHko lan-merkatu zabalean.

102 Euskaraz egin ditzakete Geografia-Historiako eta Matematikako frogak, baina, gainerako guztiak frantsesez egin behar dituzte. Euskara bera, ikasgai gisa, hautazko bezala baino ez da ageri, hirugarren hizkuntza gisa (Ingelesa eta Gaztelaniaren ondotik), eta 2-ko koefizientea du (Frantsesak, aldiz 10ekoa).

fin, ez dakit nola esplikatu, nik ez dut gaizki bizi izan hori, bate, agian nere ingurua ona zelako edo... bai hori.

Eta *erdal munduaren* epaiaz gain, *euskal munduan* ere ez da erraza hizkuntza ideologien eta praktiken kudeaketa.

Nekane: Bertso-eskolak erakutsi dit azkenean euskarak ze egoera zuen Euskal Herri osoan eta, ta justuki, batzutan entzuten ditudalarik Hegoaldekoak, bo Hegoaldekoak, Bilboko bat entzun nuelarik plenitzen, ez naiz haserretzen baina enbeia dut erraitea "*mais* zato hunat eta gero mintzatuko zira" zenta ni joaiten naizelarik okindegira nere ogia ez dut euskaraz galdeginen ta batzutan erranen dut "egun on" eta begiratuko naute eee... Bai, edo Bernard deitzen den bat Beñat deituko dut eta begiratuko naute hola, edo Maritxu baina "*Marritxu*" [frantsesezko ahoskera ematen dio] deitzen dutena nik Maritxu deitu eta... erran nahi dut, da... Azkenean, nahi baduzu euskaraz zerbait egin beti behar duzu militantziaz egin hemen, beti. Eta beraz azkenean indartsua izan behar da euskaraz bizitzeko hautua egiteko zenta epaitua zira, eta adibidez, bon zenta biziki esperientzia berria da baina Udalekun¹⁰³ lan egiten dut euskaraz lan egiteko baina pasatzen dut egunaren erdia frantsesez zenta umeak ez dira euskaldunak [...]. Oino gira erakasten bai burasoei bai haurrei, euskara ez dela bakarrik eskolako hizkuntza bat eta bizitzen ahal dela horrekin.

Hala, zaila ezezik neketsua ere bada euskararen aldeko diskurtso eta praktikak garatzea; lehen hitza euskaraz egitea, esaterako, jakinik, kasurik onenean parekoaren ezezagutzarekin egingo dugula topo, eta aski probablea dela ez ulertzeaz gain norbere jarrera errespetu falta gisa irakurria izatea. Ondorioz, euskaldunekin euskaraz egiteko ohitura irmoa duten hiztun batzuen kasuan ere, erabateko proaktibitatea -hots, beti euskaraz egitea lehen hitza, parekoak euskaraz dakien ala ez jakin gabe ere, esaterako- ez da denen aukeren espektroan sartzen, nahiz eta ideologikoki, hala jokatu beharko luketela sentitu¹⁰⁴.

Eneka: Frantsesa da kanpoko hizkuntza, erabiltzen dutana, maleruski, nik karrikan. Ta ez niz menturatzen euskaraz egiten, euskara enetzat da zerbait barnekoa, erabiltzen dudana etxean, familian, enekin... Ez dakit nola erran, baina, *voilà*. Enetzat frantsesa da, *fin*, komunikatzeko karrikan, ez niz arribatzen, ez dakit joaiten bulangeriarat eta erraiten "egun on". Enetzat frantsesa da zerbait besteentzat, kanpokoentzat eta euskara ene munduan. Nik hola bereixten dut. Gero, entseatzen naiz batzutan, ikusten badut beharbada badakiela euskara, *fin*, karrikan eta, batzuetan entseatzen niz baina pixka bat beldurra ematen dit. Edo erraiten dut, badut taktika bat,

¹⁰³ Udaleku elkarteak IEHko euskarazko aisialdiko eragile nagusia da. 1983an sortu zen euskarazko aisialdi eskaintza garatzeko helburuz, eta gaur egun, nagusiki, neguko zein udako eskola-opor garaian egonaldiak antolatzen ditu eta begiraleen formakuntza ere eskaintzen du.

¹⁰⁴ Hiztun proaktibotzat har liteke, hala ere, euskara erabiltzeko "zailtasunak gainditzeko eta euskara erabiltzeko aukerak sortzeko" estrategiak garatzen dituen hiztun bat (Ortega et al., 2016: 101).

erraiten dut “Adio!” Eta untsa pasten da, euskaraz da “adio” baina, ez dakite, beraz bon pixkat, *en fait*, egiten dut... Ez dut onartzen karrikan egitea... ta pitoa da zenta behar dut egin, hola gauzak aldatzen ahal dira beharbada. Ez niz arribatzen.

Hala ere, euskararen berezko erabilgune den jarduera komunitate bateko kide izateak eta batez ere hizkuntza erabilera irmoa identitate ezaugarri duen talde bateko kide izateak eragin dezake euskararen ezagutza orokorra den eremuetatik kanpo ere, esaterako, lehen hitza euskaraz egiten. Are gehiago, lehen hitza euskaraz egitearen zigor soziala kudeatzeko babes sinbolikoa eskaintzen die hiztunei bertso-eskolako kideak.

Leire: Bai, lizeoan, bai. Hori, lizeoan, *ya, fin*, ikusten nuen... ez da berdin ikusten duzularik ez dela nehor zu bezala, *fin*, orduan bai bortxatua zira, zaila delako bakarrik joaitea eta bakarrik egitea lehen urratsa. Bainan, badirelarik *ya* pertsona batzuk nun ikusten duzun, “hauek nere onda berdinean dira” ba... zendako ez, *quoi* [...]. Adibidez bertso-eskola kideak ez dira denak... ez dituzte denek zure... *fin*, jatorriak edo, eta besteak ezagutzea eta hitz egitea eta ohartzea besteak ere zu bezala direla, eta, “*c'est bon*, ez naiz bakarra!”, ta nik egiten badut agian besteak eginen du eta besteak egiten badu nik eginen dut, eta... Bon, ba bi izanen gira eta ez naiz ni bakarrik izanen “egun on” erraiten goizero autobus gidariari...

Euskaraz bizi nahi izateak, ordea, hizkuntzarekiko jarrera proaktiboa izateaz haragoko hautuak eskatzen ditu. IEHko gizarteko eremu gehienetako euskaldun dentsitateak berak asko zailtzen du euskaraz mintzo diren euskaldunetz soilik osaturiko taldeak sortzea hizkuntza bera taldearen motibazioetako bat ez baldin bada bederen. Unibertsitatean edo lizeo-ondorengo ikasketetan, lan munduan zein karrikan, oro har, euskaraz ez dakien jendez inguratuta bizi dira euskaldunak, besteak beste hizkuntza ardatz duten zenbait hautu egin ez badituzte ikasketa motei zein lanpostuei dagokienez. Eta baita lagunarteari dagokionez ere.

Ekaitz: Alde batetik bada naturalki egiten den zerbait eta gero bada ere bai, *fin*, ez dakit hautu kontziente bat den edo, *fin*, inguruneak egiten du. Ze azkenean nahiz eta esan ingurune erdalduna dela badira ingurune txiki batzuk oso mundu eta logika ezberdinean direnak, eta orduan bai. Alde batetik, naturala da, ba aurretik egiten dituzun lagunekin... Eta bestean bada ere hautu bat zeren, ba zuk bizi nahi duzun munduan, eta esan nahi dut, Euskal Herrian bizi nahi duzu, euskal herritar bezala, euskaldun bezala bizi nahi duzu, orduan, ba gauzak horrela ikusten dituen jendearekin biltzen zara. Ta nik izan ditut aukerak ere bestelako lagunak egiteko, errugbian luzaz aritu naiz eta orduan ba gehienak frantsesak ziren, bo, baginen ikastolako bizpahiru... Ta, ba hoiekin [ikastolakoak ez zirenekin] badugu ezagutza harremana, ta ikusten ditudanean kalean ta hitz egiten dugu, baina, ez dira inoiz bihurtu nere hurbileko lagunak. Hori da ere bai ba, oso ongi bereizten

ditudalako nik behintzat euskaldunak eta erdaldunak. Nahiz eta Baionan, Euskal Herrian bizi, ba, bi mundu oso ezberdin dira eta zuk ze mundutan bizi nahi duzun hautua egiten duzu, zure aisian, zure lagun taldean eta orduan, ba horren emaitza da hori. Hori argi da, bai.

Zentzu horretan, bertso-eskolako kideengan nabaria da hizkuntza ardatz duten hautu kontzienteak egin ohi dituztela, eta hori dela taldearen ezaugarrietako bat.

Leire: Gehienak, bertso-eskolan aritzen giren guziak gira euskaraz gehien mintzatzen girenak. Nik uste dut baietz [...]. Besteek... *mais*, normala da, *fin*... Pixka bat hemengo bizia da... Iristen zira etxera, ostirala da, ateratzen zira larunbatean zure besta komitekoekin, eta hala [...]. Beraiek egonen dira lagun frantsesekin. Hori argi dut : ni ez, nik ezin dut, *fin*, ez.

Jakina da, euskara erabiltzearen etiketa arazotsua gertatzen dela, bereziki gazte identitatea euskal mundutik kanpo garatzerako orduan, eta euskara ezaugarri duen talde bateko kide izanagatik -lizeokoena kasu-, gertatzen dela etiketa horri uko egin beharra “beste praktika komunitateetan era egokian agertu ahal izateko” (Altuna, 2015: 63). Badirudi, ordea, bertso-eskolako kideen kasuan ohikoa dela etiketa hori atxikitzea, eta are gehiago, euskararen aldeko hautuz jostea haien harreman sarea bera.

4.3.6.3 Bertso-mundua Hegoaldearekiko zubi (ere bai)

Izan ere, bertso-eskolan sozializatzea bertso-munduan sozializatzeko bide ere bada. Eta bertso-mundua Hegoaldean garatzen da, nagusiki. Eta badira bertso-eskolara asteen behin joaten diren kideak, bertsoari loturiko bestelako ekimenetan parte hartzen ez dutenak, baina, eskuarki, bertso-eskolan dabilenak bertso-munduan ere parte hartzen du, hots, bere bertso-eskolako taldetik haragoko harremanak eraikitzen ditu bertsolaritzaren bitartez, edo bertsolaritzaren jiran. Izan bertso-eskolen arteko topaketetan, izan sariketetan edo eskolarteko txapelketan, izan bertso-udalekutan, bertso-eskolen eguneko festan, edo ezagutza hauen harira formalki antolatu gabeko elkarretaratzeetan, gazteok bertso-munduarekiko lotura duten beste jarduera komunitate batzuetako gazte batzuk ezagutzeko aukera izaten dute.

Communities of practice may be large or small, intensive or diffuse; they are born and they die, they may persist through many changes of membership, and they may be closely articulated with other communities (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992a: 8).

Eta Bertsozale Elkartearen Euskal herri mailako sareari esker, IEHko bertso-mundutik harago, HEHko gazteekin harremanak egitea ohikoa izan ohi da. Are gehiago, IEHko gazteok *bertso-munduaz* hitz egiten dutenean, usu HEHko bertso-munduaz ari dira.

Maiana: Oroitzen naiz, hori geroago e, lizeoan sartu ginela egiazki bertso-munduan eta Hegoaldeko, *fin* bertso-mundu hortan. Zen Lesakarat atera ginelarik, Lesakako bertso-eskolen eguna, lehen bertso-eskolen egun hori.

Elk.: Ze pasa zen hor?

Maiana: Maialenek [bertso-eskolako kide izandakoa, zaharragoa] ez dakit nolaz erran zigun "*voilà*, badut etxea Lesakan, jin, bertso-eskolen eguna da". Ta ez ginakien sobera zer zen eta erran nien Leire ta Uhainari eta... *Mais*, izan zen, *mais, mais*, uau! *Fin*, bikaina, *fin*, denetan bertsolariak, bertso-mundua, antzerkiak... [...] Zen zinez gure mundua! *Fin*, ikusten zinituen denak ari bertsotan hoiere artean koplaka, *fin*...

Bertsozale elkarteak urtero-urtero gazteei begira antolatzen dituen ekimenen artean daude Bertso-eskolen egunak, bertso-udalekuak, eta Euskal Herriko eskolarteko txapelketa, besteak beste. Eta azken honetan, finalera iristen ziren gazteei asteburu-pasa bat eskaintzen zitzairen, elkarrekin egun pare bat pasatzeko eta harremanak estutzeko¹⁰⁵.

Maiana: Asteburu pasa hoiere bikainak izan dira. Sustut La Cabañan, eta joan ginen Espejorat bi urtez segidan. *Mais*, zinez bikaina da, seguraski gaur egun egiten dena aise hobeki da, denei idekia ta hola [...], bainan, lehen finalistek bakarrik ginuen pribilegio hori, *fin*, beharba *c'est dégueulasse*, bainan, bikaina zen guretzat, ginen *du coup* justu hamar edo eta uau! [...] Hor ezagutu ditugu denak, *fin*, ezagutu ditugu lhintza, Txomin, *fin*, ez dakit, *fin*, bikaina zen. Hor sortzen diren harremanak, hor bizi dituzu, ez ginuen deus egiten, mozkortzen ginen ta dantzatzin ginuen, *mais*, hortik, Espejo hortatik izan zen segidan uste dut, edo hortik fite, Lesaka. *Mais*, uau, ez dakit, ezagutu ginituen hor Pello, Iñaki eta hauek. Hor bazen *bertso katea* ere, *bertso katea* ez duzu ezagutu? Zen webgune bat *mais* deskubritu ginuen eta segidan gelditu ziren. Zen *mais* sartu webgune hortan, *bertso katea*, seguraski bada oino. Be ziren Motxian bertso-eskolak [Zarauzko bertso-eskola] hasi zuen, ene ustez, *mais*, gero Ainara Iribar bazen, baziren Maite Aranegi, Aiara¹⁰⁶ eta, *fin*, ez dakit, zen bertso-sekta bat. Eta idazten zituzten, be ez dakit, zernahi bertso-sorta, bertso-asmakizunak eee... Sartu *mais* zinez, *fin*, denetarik, zen erokeri bat, zen izaiteko bertso-munduan egunero, momentu oro, *fin*, bertso-frikieria bat bere gorenean, *fin*, ez da sekulan hori gainditu... Zinez sartu eta deskubritu ginuen hori *mais* ez da posible, hor ginen zinez sartuak bertso-munduan *mais*, *limite* hori bakarrik, *fin*... Ez dakit, oroitzen naiz, biziki

105 Gaur egun eskolarteko data berdinetan eskolarteko finalisten egonaldia egin ordez Sormen Egondialdiak deiturikoak egiten dira, bertso-eskoletako gazteei irekiak, eta eskolarteko finalisten saria bertara dohainik joatea izaten da.

106 Aipatzen dituen izen guztiak elkarrizketatuaren eta elkarrizketatzailearen ezagunen izenak dira.

desberdina zen lizeoko giro hori, baina gero baginuen bertso-eskolako giro pribilegiatu hori, ateraldiak eta Hegoaldean beti bertso-mundukoekin eta... Ta gero ni biziki berant, *fin*, azken urtean joan naiz bertso-udalekutarat. Eta ongi ere ta gero hauekin egin harremana eta bikain.

Lizeo garaian eskolaz kanpoko lagunartea da hizkuntza erabileran eragin gehien duen bizitza-hautu propioa, etxean edo barnetegian zein lizeoan egiten duten hizkuntza-erabileraz gaindi. Behin lizeo-garaia bukatzean, aldiz, gazteok egingo dituzten bizitza-hautuek erabat baldintzatuko dute haien hizkuntza erabilera. Lizeo-ondorengo ikasketek, esaterako.

Zentzu horretan, IEHn unibertsitate ikasketak egin eta euskaraz bizitzeko mugak handiak dira: IEHn unibertsitate campus bakarra BAMekoa da, eta eskaintza mugatua du. Eta euskarazko ikasketa-eskaintzari begiratu gero, ezin du murriztagoa izan: euskal ikasketen gradua soilik ikas daiteke -eta ez osoki-euskaraz. Beraz, beste edozein unibertsitate ikasketa euskaraz edo Euskal Herrian egin nahi izanez gero, aukera bakarra HEHn ikastea da. Horretarako egin beharreko prozesu administratibo eta akademikoaz gain -IEHn ikasi duten ikasleek frantziar sistemako baxoaz gain azterketa gehigarri bat pasa behar izaten dute espainiar sistemako selektibitate froga baliokidetzeko- bestelako zailtasunei ere aurre egin behar diete gazteek. Ikaskide gehienek Frantziako unibertsitateetan ikasteko aukera egiten dutenez eta HEHko hautua egin dutenak ikasketen arabera unibertsitate ezberdinetako campus batzuen ala besteen artean banatzen direnez, aski probablea da bidea bakarrik edo ezagun gutxirekin egin behar izatea. Bestalde, Paue, Bordele edo Tolosako unibertsitateetan, urte bereko ikaskideez gain, aski ohikoa da lizeoko ikasle zaharragoak topatzea, eta baita lizeoan ikasi ez duten herrikide edo aisialdiko ezagunekin topo egitea.

Ikasketak HEHen egitea hautatzen dutenentzat, hiri berri batean ezagunak aurkitzea ez da hain probablea. Eta zentzu horretan, bertso-munduan sozializatu izanak eman ditzake heldulekuak. Izan bertso-udalekuetan ezagututako lagun bidez, izan eskolarteko txapelketetan zein bestelako gazte-sariketetan ezagututako kantukideen bidez, edo hauetatik eratorritako erdi-antolatutako topaketen bidez (izan saioak entzutera elkarrekin joateko zein herri bateko zein besteko festetan elkartzeko). Bertso-eskolako kide batzuk badute HEHarekiko

kontaktua familia bidez, gehienbat, eta izan dezakete familiaren herriko gazteekin edo lehengusuen bidezko ezagutzekin kontaktua, baina, bertso-munduak gazte gisa eta gazteekin sozializatzeko aukera desberdin bat eskaintzen die. Eta HEHarekiko aurretiazko kontakturik ez dutenentzat, muga hausteko bide ere bada.

Nekane: Gero, adibidez bertso udalekutan baditugu Hegoaldeko lagunak ere, baina uste dut bertso-eskolakoek baduguna ere da ikusten girela Euskal Herri bezala eta ez Iparralde eta Hegoalde bezala zenta badira hala ere trukaketa ainitz haiekin eta azkenean hartzen duzu treina eta bi orduz Bilbon zira. Beraz, uste dut guttiago ezartzen dugula, guk, muga. Zenta Bilbo-ra joatea besteentzat, batzuentzat Baionakoentzat eee... hor zira "*mais* joaiten zira Bilbora be asteburu batez?" "Bai, be bi orduz Bilbon zira autoz e!" [...] Batzuek ez, ainitzek ez. Edo, adibidez, bo hori gertatzen da nere burasoekin ere, zenta ez dute nere ikusteko ber manera, baina, lagun batzuk joaiten dira Hegoaldera festa egitera eta gure burasoek, nere burasoek ta nere beste lagun batzuen burasoek ez dute uzten. Nahiz eta Donosti izan eta Donosti etxetik ordu bat eta erdira da, baina, da munduaren beste punta, utziko naute Hendaian, Hendaian emaiten dut ordu bat autoz joaiteko Hendaia baina bada zinez muga hori eee...

Hegoaldeko bertso-mundua ezagutzeak, bide bat zabaltzen die gazteoi HEHn harreman sareak sortu eta garatzeko, eta horrek erraztu egiten du, esaterako, ikasketak HEHn segitzeko hautua.

Maiana: Bortxaz biziki desberdina da Iparraldeko bertso-mundua eta Hegoaldekoa, ene ustez, baina, adibidez azken urteetan Odei ta Aimarrekin¹⁰⁷ be Hegoaldeko mundurantz joan gira. [...] Egon gira Hegoaldera begira eta egia da dela beharba aise gauza gehiago dituela eta desberdina da, *fin*, bai, baduzu Bertso Egun bat, Bertso Eskolen Eguna, bertso-udalekuak, badituzu mila gauza, saioak denetan eta gero ni saioetara deitu izan naute ainitz Hegoaldera, beraz, bai, ta gero seguraski, *fin*, ez dakit, ez dakit bertso-mundua ukan ez banu ere seguraski *mais*, *fin*, hortako ere segitu dut han ikasketak egiten eta egon naiz han eta orain han ditut limite lagun gehienak, *fin*, ez dakit, ez beharba baina bai bertso munduak ainitz lotu gaitu.

HEHko bertso-munduarekiko atxikimenduaz gain, bertso-munduaren bidez HEHko euskal giroa ezagutu izanak ere egiten du zubi-lana, ikasketak HEH egitea hautatzeko garaian.

Elk.: Eta orain adibidez bazoaz Hegoaldera ikastera zenta... badu zerikusirik [hizkuntza hautuak]?

Eneka: A bai, bai, arrunt, zenta nik ez nuen ikusten ene burua frantsesez ikasten, airos eginen nuen ene ustez baina ez nuen ikusten, beharbada bi hilabetez egiteko ados baina epe luze batean dena egitea frantsesez biziki urruna iruditzen zait eta nahiago dut euskaraz segitu, horrentzat, hori da

¹⁰⁷ Odei Barroso eta Aimar Karrika bertsolariak Bertsularien Lagunak elkarteko langileak dira, eta lizeoko bertso-eskolako irakasle izan dira biak ala biak.

lehen arrazoina Gasteizera joaiteko eta bigarrenik zenta iduritzen zait badela beste mentalitate bat edo ez dudana atxemanen beharbada Bordelen edo Tolosan edo...

Elk.: Ze mentalitate?

Eneka: Ez dakit, irekiagoa edo ez dakit, beharbada ez da batere egia baina ni lasaiago sentituko naiz Gasteizen ez eta Bordelen. Ene ustez ainitz euskarari esker, zenta izanen da hurbiltasun bat edo, nahiz ta ez den hiri oso euskalduna ene ustez eta badakit, baina bon ukanen dut aukera, hori, euskaraz bizitzeko.

Badirudi, beraz, bertso-eskolako kide izateak eta bertso-munduan sozializatzek hainbat helduleku eskaintzen dizkiela gazteei euskararako hizkuntza mudantzak egiteko zein euskararen erabilera atxikitzeko. Ezin esan daiteke euskara bertso-eskolako talde-ezaugarri izateak eragin zuzena, zentzu bakarrekoa eta erabatekoa duenik gazteon hizkuntza erabileran. Badago korrelazio bat bertso-eskolako kide izatearen eta euskara erabiltzearen artean, baina kausa-efektuzko harremana baino konplexuagoa da azalpena. Izan ere, zuzeneko eraginak baino, zeharkakoak dira interesgarrienak. Lagun-harremanak birkonfiguratzekoan bertso-mundutik egindako ezagutzek izan dezaketen eragina, bertso-eskolako kideak eta *kanpoko munduan* euskaraz egiteko eman dezakeen babes sentimendua, edo norbere bertso-eskolatik bertso-mundu zabalagoan sozializatzek zabal ditzakeen ateak, esaterako. Eta badu bertso-eskolako kide izateak -gazteotariko batzuentzat, bederen- beste zentzu bat ere, eskaintzen dituen aukerez haratago, zeharka eragin dezakeena euskaren aldeko hizkuntza hautuak -bizitza hautu ere badirenak- errazago izan daitezen. Baina, horretaz hurrengo atalean arituko gara, hain zuzen.

4.4 Ondorioak

Hiztun adina hizkuntza ibilbide daude, eta elkarrizketatu bakoitzak du bere harremana hizkuntza batekin ala bestearekin, eta harreman batzuk hizkuntza batean eta beste batzuk bestean garatzen dituzte eta garatu izan dituzte. Hizkuntza portaerak, ordea, aldakorrak izan dira denen kasuan. Hizkuntza portaera berdina ez du zentzu bera adin batean ala bestean, eta hizkuntza baten ala bestearen erabilerak ere ez du zentzu bera denboran zehar. Hala, hiztunek unean uneko egoerarekiko moldatzen dute haien hizkuntzen erregistroa, eta tartean, mudantzak gertatzen dira.

Mudantza uneak nagusiki eskola ibilbideari loturikoak dira. Lehen eskolatzeak norbere hizkuntza aukeretan hizkuntza berri bat txertatzea dakar hiztun berrien kasuan. Lehen mailan, eskola jakin bakoitzak eta gela jakin bakoitzak testuinguru jakin bat du, eta dinamikak desberdinak dira batzuetatik besteetara. Oro har, lehen mailan euskaraz hitz egitea da joera nagusia, eta kolegiara iragatean, eskolaz aldatzearekin batera, hizkuntza portaera aldatzeko aukera sortzen da.

Kolegioan, elkarrizketatutako gazte batzuk euskararen erabilerarako joera mantentzen dutela azaltzen badute ere, denen diskurtsoetan ageri da frantseserako lerratze orokor bat. *Handien* eskolara pasatzeak, handien portaerak gorpuztea dakar, eta adin horretan, frantsesa helduago bilakatzearen ikur gisa irudikatzen dute. Eskolaz kanpoko munduarekiko harremanak estutzearekin batera, frantsesarekiko harremana estutzen da hiztun zaharren kasuan. Eta gurasoen eta irakasleen aginduekiko ez lerrokatzea bilakatzen da euskaraz ez hitz egitea da.

Mudantza hauen bizipenen kontraeran desberdintasunak ageri dira mutilen eta nesken artean, azken hauek kontzientzia karga handiagoz bizi baitute frantsesez hitz egitea, eta inkoherentzia edo eta arduragabekeria gisa irakurtzen duten portaera horrekiko bizipenak modu gatazkatsuan deskribatzen dituzte. Joera hau zenbateraino orokortu litekeen argitzeko merezi luke mudantzen bizipenak eta generoa aztertuko lituzkeen ikerketa sakonago bat¹⁰⁸.

Elkarrizketatutako bi hiztun berrien kasuan, bestalde, kolegioan ez da frantseserako mudantzarik gertatzen. Alderantziz, kolegiarako jauzia euskara gehiago erabiltzeko baliatzen dute. Berezko joera gisa azaltzen dute kolegioan ere euskaraz hitz egin izana. Euskaraz trebatzeko beharra ere aipatzen du bietako batek. Honen inguruko irakurketa konplexuagoa egiteko, hiztun berriei buruzko

108 Tradizio luzea dute generoa eta hizkuntza praktikak modu uztartuan aztertzen dituzten ikerketek. Jarduera komunitateek hizkuntza erabilera aztertzeko baliatzen dituzten lehen ikerketek, hain zuzen, genero eta hizkuntza identitatearen arteko elkarreragina dute aztergai (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992a, 1992b). Euskal Herrian, Jone Miren Hernándezen eta berriki Jaime Altunaren lanek ere gogoetagai eta ikergai berriak eskaini dituzte (Hernández, 2002, 2004, 2005b; Altuna 2015, 2016, 2017a, 2017b; Altuna eta Hernández, 2018).

atalean elkarrizketatuen hiztun ibilbidea xeheago aztertuko dut, bertso-munduko ibilbidearekin txirikordatzuz, besteak beste.

Lizeoan, mudantzak beste aldera ematen dira. Elkarrizketatu guztiek egiten edo egin dute lizeoan euskaraz, sistematikoki. Lizeoko testuinguruan, euskararen erabilera gazteen artean bereziki ongi ikusia bilakatzen da. Alde batetik, kolegiotik Bernat Etxepare lizeora iragaten direnen profila euskaraz ikasten deliberatuki jarraitu nahi duten gazteena delako. Eta horregatixe, lizeoko gazteen artean, euskaldun izatea identitate marka bat bilakatzen da kanpoko munduari begira, eta bereziki, beste gazteei begira. Elkarrizketatuek, gainera, euskaldun izatea hertsiki lotua ikusten dute euskararen erabilerari, eta ez soilik euskaldun sentitzeari. Izan ere, gazte batzuk euskaldun sentitzen dira, eta euskal kulturako ikurrak eurenganutzen dituzte, baina, lizeoan, oro har, eta elkarrizketatuen kasuan, argiki, haien euskalduntasuna ikurrez gaindiko identitate gisa definitzen dute, *haiek vs. gu* bat eraikiz.

Hala, lizeoan, haien kontzientziaren eta praktiken arteko uztartze bat gertatzen da askoren kasuan. Izan ere, euskararen egoeraren kontzientzia aspaldikoa da elkarrizketatu gehienengan. Batzuen kasuan euskararen egoeraren larritasunaz kontzientzia hartzea izan da mudantzarako akuilu, baina, gehienen kasuan, ez dute bat-bateko kontzientzia hartze baten esperientziarik bizi, eta, aldi berean, kontzientzia izatea ez zaie aski izan euskara sistematikoki erabiltzera iragateko, edo are, gehienen kasuan, euskararen erabilera irmo bat mantentzeko.

Ideologiarekin loturiko mudantzak urriak diren gisan, ezin esan mudantzak oro har erabilera aukerekin loturik daudenik ere. Ez bederen, modu simple batean. Hiztun berrien lehen eskolatzearen kasuan bada, noski, euskararako mudantzaren arrazoi nagusia, baina, gainerako mudantzak, *a priori* eskolako harreman guztiak euskaraz egiteko aukera dagoen testuinguru batean ematen dira.

Eskola aldaketek, bai lehen mailatik kolegiarakoak eta bai kolegiotik lizeorakoak eskaintzen dutena, lagun konfigurazio berrietarako aukera da, eta aldaketa horiek egokiera aproposa dira, norberak orain arte egin duen ibilbidean bihurgune bat emateko, janzkerari, musika gustuei, zaletasunei edo hizkuntza portaerei dagokienez, besteak beste.

Eta aldaketa horiek guztiak bezala hizkuntza mudantzak, norbere garapenean haur izatetik gazte izaterako ibilbidearekin daude lotuta. Kolegiorako edo lizeorako jauzia mugarri diren bezala, hizkuntza portaeren aldaketek identifikazio desberdin batekiko lerrokatzea adieraz dezake. Talde baten edo bestearen parte sentitzearekin, edo izan nahiarekin daude lotuta. Kolegioan frantseserako mudantza nerabegarora iragatearen ikur den gisara, lizeoan, euskararako mudantzak gazte izateko modu aski zehatz batekiko identifikazioa erakusten du.

Lizeoan, nolabait, gazte izatea eta euskaraz mintzatzea modu ez kontraesankorrean bizitzeko abagunea aurkitzen dute. Lizeoko gazteen artean euskararen erabilera identitate ezaugarri bilakatzen da, euskara erabiltzen ez duten baina euskaldun sentitzen diren *frantsesekiko* oposizioan. Euskaraz egitea, alta, ez da *berez* doan zerbait. Ahalegin bat eskatzen du norbere hizkuntza portaera atxikitzeak inguruko joera erdarara jotzekoa denean. Eta beste zentzuan, ahalegin bat eska dezake, euskaraz hitz egiteko joera duten jendez osaturiko inguru bat lortzeak. Batez ere inguru horretan ez baditu norberak hizkuntzaz gairikiko interesak partekatzen.

Zentzu horretan, bertso-eskolako kide izateak bermatzen du, gutxienez, interes jakin bat partekatzen duen jende multzo batekin harreman sare bat euskaraz osatzea. Gainera, bertso-eskolako kide izatea helduleku izan liteke eskola giroko lagun taldeen osaketan edo birkonfigurazioan, kolegiotik lizeorako jauzian, adibidez. Bertso-munduan sozializatzeko, bestalde, eskolaz eta etxe-giroaz haragoko espazio bat eskaintzen die gazteei haien adin jirakoekin euskarazko harremanak sortu eta garatzeko. Lizeotik ateratakoan, euskaraz ikasten -edo lanean- jarraitzeko aukerak murriztak izanik IEHn, berriz ere bertso-munduak helduleku bat - harreman sare bat- eskaintzen die gazteei, unibertsitateko ikasketak HEHn egitea hautatzen badute, esaterako. Baina, bertso-eskolako kide izateak gazteen hizkuntza ibilbidean duen eragina aldagai instrumentaletatik haragokoa da. Gazteontzat, bertso-eskola haien identitatearen garaleku da, gazte identitatearena eta hizkuntza identitatearena barne. Bertsolaritza gazte kulturaren integratuz, bertso-eskolako kideak bide ematen die euskaraz aritzea eta gazte

izatea uztartzeaz harago, euskaraz aritzea gazte izateko modu baten ezaugarri bilakatzeko.

Amonaren etxera goaz Peugeot 504 batean, eta kantuan ari gara. Aitak puntua bota eta nik erantzun. Ez dut errimatzen, noski, baina, jolasa gustatzen zait. Nire burua ikusten dut algara batean, batak edo besteak errimatzen saiatzearen saiatzez astakeriaren bat bota eta barrez lehertu beharrean. Gogoratzen dut Hitzetik Hortzera gure Grounding telebista zaharrean ere. Joxerra Gartzia pantailan eta ni bertsoen zain-zain. Aitona eta amonarekin joan nintzen 1993ko Euskal Herriko finala entzutera, belodromora. Gogoratzen dut Peñagarikanok grazia egiten zidala. Baina, noizko hasi! Euzkitzeren ahotsa gustatzen omen zitzaidan, “gizon-gizonarena” zelako. Eta gogoratzen dut Lazkao Txiki izeneko baten irudiarekin kalendarioak banatzen ari zirela. Ez nekien nor zen, baina, inpaktatu egin ninduen hil berri zen bertsolari handi bat zela esan zidatenean. Lazkao *Txiki*, gainera. Ez-handiekiko enpatia ariketa post-mortema.

Hendaiako ikastolara Ernest Alkhat bertsolaria etortzen zen. Ez naiz gogoratzen zenbat denboraz, baina, bi astetik behin zela bai. Bertsolaritzaz hitz egiten zigun, eta batez, ere, bertsoan jartzen gintuen, idatziz. Gogoratzen naiz denen artean ideia bat aukeratzen genuela. “Hau esan nahi dugu”, eta esaten zigula “Nola sartuko zenuke hori doinu honetan?”, eta zortziko handi baten azken puntuaren doinua ematen zigun. Eta batek era batera esan eta besteak bestera, berak baten hasiera eta bestearen bukaera hartu, hau gehitu eta bestea kendu, eta sartuko zuen hamar-zortzian. Eta bukaeran gelditzen zen hitzaren errima esan, eta oinak eskatzen zizkigun. “Beharra” baldin bazen bukaera, “indarra” batek eta “sagarra” besteak eta izango zen “melioia” esango zuenik, baina, aurrera, errima horiekin denen artean bertsoa osatu arte. Eta gero banaka. Eta ni gustura batean eta bestean. Bertsoaren aldamiok ikustea gustatzen zitzaidan. Ariketa egitea bera. Eta abila nintzenez, gustatzen zitzaidan horretan abila izatea bera ere Esan dezadan dena.

Bederatzi urte nituenean Hendaiako ikastolan bertso-eskola sortuko zela jakin nuenean ez nuen zalantza izpirik izan. Esan eguna eta ordua eta han azalduko naiz. Gogoan ditut Jexux Arzallus eta bere eskuak. Eta eskuan paper puska bat eta lau oin. Eta gu zutik eta bertsoa pentsatzen. Bat-batean ari ginen. Ariketa sinpleak ziren, noski. Baina, bat-batean. Malabarrak egiten ariko banintz bezala sentitzen nitzen kantuan. Banoa, banoa, banoaaaa. Eta erori gabe bukatuz gero, poza. Nire burua ikusten dut gela hartako arbel aurrean musuak eta belarriak gorri laugarren oin horrekin zer esan eta nola sarrarazi ezin asmatu, temati. Gogoan ditut bertso-eskolako orduko kide batzuk. Ni baino urte bete edo bi urte zaharragoak ziren. Eskolako zaharrenak eta klaseko zintzoena bezalaxe bihurriena, bertso-eskolakide.

Eta iritsi zen Euskal Herriko eskolarteko bertsolari txapelketan izena emateko garaia. Eta nik ez nekien hori zer zen. Baina, nonbait lurralde bakoitzak bere lehia propioa antolatu ondoren, bere ordezkariak igortzen zituen Euskal Herriko finalera. Bi kategoriatan: 14 urtera artekoak, eta 14tik 18ra artekoak. Nik hamar urte nituen, eta oraindik ez nuen sekula ofiziotan egin bat-batean. Baina, nonbait, Ipar Euskal Herriko bi bertsolarientzako lortu zen lekua final hartan. Leku bat Amets Arzallusena zen, noski, eta niri egokitu zitzaidan bestea. Tori. Gogoratzen ditut gurasoak kezkatuta, nire lehen bat-bateko saioa ez ote zitzaidan handitxo geldituko eta ez ote nion bertsolaritzari nazka hartuko. Eta aldi berean ilusioa. Amarekin arropa erostera joan nintzen egun horretarako. Ez dakit nola bukatu nuen gona urdin bat eta kamiseta zuri bat erosten. Hamaikagarren urtebetetzearen biharamunean izan zen saioa, Arrasaten. Azken momentuan erabaki nuen erositako arropa ez janzte eta nire Reebok galtza-motz maiteak eta txanodun kamiseta faborittoa janzte. Lehenik gaztetxoek kantatu genuen.

Uste dut ez nuela bertso bakar batean ere errimatu, hitzaren zentzu teknikoan. Gogoan dut nire buruan oso argi gelditu zitzaidala azkena gelditu nintzela, lehenaren eta bigarrenaren izenak baizik esan ez bazituzten ere. Baina, traumarik ez zitzaidan gelditu. Gure ondotik 14 urtetik gorakoak kantatu zuten eta gogoan ditut orduan kantatu zuten bertsolari guztiak. Eta txapeldun eta txapeldunorde gelditu ziren bi neskak.

Kolegiora pasa ginenean ni eta beste kide bat soilik gelditzen ginen bertso- eskolan. Eta bik ez dute bertso-eskola bat osatzen, hori jakina da. Beraz, Oiartzungo bertso-eskolara joan ginen. Nire gurasoek eramaten gintuzten astelehenetan, eta bere gurasoek ekarri. Eta han nengoen ni Oiartzungo liburutegian, On Manuel Lekuonaren eta bere sotanaren erretratu erraldoi baten ondoan, ezagutzen ez nituen eta ni baino zaharragoak ziren mutilez inguratuta. Zer eta bertsoan egitea gustatzen zitzaidalako. Karlos Aizpurua genuen irakasle. Hasieran bertso zaharrak kantatzen genituen, denek batera, paperetik. Mitxelenaz eta Xalbadorrez gogoratzen naiz. Xalbadorrez batez ere. Eta gogoan dut nola ezin nuen kantatu. Tonuarekin ez nuen asmatzen. Goregi edo baxuegi, ez zegoen soluziorik. Bigarren ahotsa egiteak lotsa ematen zidan, beraz, apal-apal kantatzen nuen, lehen hiru puntuak bai, azkena ez, edo lehen biak ez eta azken biak bai... doinuaren arabera. Eta gero librean eta gero ofizioka. Eta hor bai. Aske nintzen. Lotsati, baina, aske. Neurriak babesten ninduen.

Gerora bertsoan lehenago ere ibiliak ziren hiru lapurtar berriz hastekotan zirela eta, denok Oiartzunera joan ordez irakaslea ekarri genuen gurera, eta bertso-eskola osatu genuen berriz. Orain Hendaian, euskalgintzako lagun baten lokalean, orain Biriatur, elkarte bateko gela hotz batean... Orduan ere denak mutilak, eta bat ezik beste denak zaharragoak. Ez ziren nire lagunak. Bertsoak elkartzen gintuen gu. Bertsoa bera gustatzen zitzaigun. Anbizio gehiago edo gutxiago izango genuen, baina, bertsoan egiten *ikasi* nahi genuen denok.

Ez naiz gogoratzen bertsolari izan nahi nuela inoiz pentsatu izanaz. Ez ninduen bertsolari izateak sekula erakarri. Bertsoan ondo egitearen ideiak bai. Asko.

Gogoratzen dut gure arteko lehiakortasuna. Bat besteok baino askoz hobea zen, eta bera lehiatik kanpo zegoen. Baina, bigarren postua zegoen lehian, eta ez zen gutxi. Ez dut gogoratzen giro bereziki goxoa. Ez nengoen bereziki eroso. Bertsolaritza uztea ere pentsatu nuen behin baino gehiagotan. Baina, ez nuen utzi. Oraindik ez daukat garbi zergatik.

Eskolarteko txapelketa urtero izaten zen, eta Euskal Herrikoan denek kantatu nahi izaten genuen, nonbait, denek kantatzen baikenuen gure arteko kanporaketan. Oroitzen naiz, ordea, finala San Pedro garaian izaten zela, eta nik burua ez nuela bertsoan izaten. Nik Lasarten izaten nuen burua egun horietan. Eta irakasleak transmititzen zidan halako erruduntasun sentsazio bat, nik aukera izan eta eman nezakeen guztia ez emateagatik. Joseba Tapia eta Koldo Izagirreren Apoaren Edertasuna diskoa kasetean grabatuta eman zidan final baten egunean. Edo hala gogoratzen dut. Eta koloretan inprimatutako azalaren atzean esaldi bat: “taldea behar duzu eta taldeak behar zaitu”. Ez nuen oso ongi ulertu. Gaur egun ere ez. Beharra banuen, baina, ez neukan. Beraz, zorrik ez nion. Nondik, orduan, tripako korapilo hori? Orduko ezinegona datorkit oraindik, eskuz idatzitako esaldi horren irudia ikusten dudanean.

Bitartean, kolegioko irakasleak poz-pezik zeuden gu bertsoan ari ginelako. Haurrak, bertsoan! Inoiz ikusi gabeak ziren. Beraz, ikasturte bukaerako *animazio egunetan* kantarazten gintuzten. Eta gogoan dut lotsa. Urte berean

kantatu nuen bertso bat eta Aquaren “I’m a Barbie girl” play backean, koreografia eta guzti, beste lagun batzuekin. Bertsotan aritzea ez zen orduan normala zen gauza bat. Bertsolariak zaharrak ziren, eta ez zitzaizkion ia inori interesatzen. Ez zuen inork bertso saio dibertigarri bat ikusi. Ez zekiten bertsoekin gozatzea zer zen, eta gu ikusten gintuzten, mikrofono aurrean, *animazio egune*ko kantu eta dantza artean, grazia handirik gabeko bertsoak botatzen. Ez zuen zentzu handirik. Aski *ringard* ginen. Ordurako hasiak ziren bertso-eskolak sortzen han eta hemen, lehen mailako ikastoletan, gehienbat, baina ez zegoen bertsolari gazterik Iparraldean eta zaleak ere gutxi. Gogoan dut Joanes Etxeberria barkoxtarra bertsozalea zela jakin nuenekoa. Gu baino urte bete zaharragoa zen, kolegioan ezaguna zen, eta nire lagun bat erabat maiteminduta zegoen berarekin, inoiz esango ez bazion ere, noski. Eta bertsolaritza gustatzen zitzaion? Erabat arraroa egin zitzaidan.

Hamasei urte betetzearekin batera hasi zitzaizkidan deitzen bertsotarako, Hegoaldeko bertso-sariketetatik. Eta pare bat irabazi nituen, saio bat edo beste egiten nuen mugaz beste aldean ere. Iparraldeko saioetan, bertso-eskolako kideek kantatzen genuen elkarrekin, edo Xanpun, Ezponda, Alkhat, Mihura edo Lakarekin, bestela - denak gure gurasoen adinekoak edo hortik gorakoak-. Aukera askoz gehiago ez zen. Hegoaldeko plazetan, normalean ere ez nuen nire adinekoekin kantatzen, eta saio haien bidez ez nuen bertso-lagunik egin. Ez nuen gidabaimenik. Gurasoek eramaten ez baninduten bertsolari kide bat izaten zen autoan hartzen ninduen. Gaur Bilbon, Plaza Berrian, aste nagusian. Hurrengoan Zaldibiako auzo batean, kamioi baten barruan mikrofonoak jarrita. Edo Gasteizko ikastetxe batean, batxilergoko ikasleen aurrean, hango irakasle bertsozale batek antolatutako saioan. Ia beti neska bakarra. Gehienetan gazte bakarra. Bertsotan ez nuen nahi bezain ongi egiten. Baina, gero etxean ez nuen ahalegin berezirik egiten. Niretzat jolasa izan zen ordura arte eta ez nion zentzurik aurkitzen *entrenatze*ari. Bertsotan ondo pasatzeak soilik justifika zezakeen ni oholtza haietan egotea, beraz, eta ez nuen nahi bezain ongi pasatzen. Eta hala ere utzi nahi ez...

Ordurako nire kide guztiek utzia zuten bertso-eskola (batzuk beste bertso-eskola batzuetan trebatzen hasi zirelako, eta beste batzuk Euskal Herritik kanpo hasi zituztelako ikasketak) eta bakarrik gelditu nintzen.

Baina, nonbait bertsotan egitean nintzen hori ez nuen alde batera utzi nahi. Lizeotik eta etxetik kanpo, bertsotan ni nintzen. Ez iraganeko ni haren gaur egungo segida. Ez haren hau edo besteren bestea. Publikoaren aurrean ni *bakarrik* nintzen.

2002an antolatu ziren Bertsolari Gazteen Topaketek eman zioten zentzua guzti hari. Ez omen zegoen bertsolari gazteak elkartzeko gunerik, eta elkar ezagutzeko aitzakia gisa aurkeztu zuten plana Urrestillan. Eta hura izan zen nire une hartako salbazioa. Gazte mordoxka bat bildu ginen herri txiki hartako eskolan. Gehienek ezagutzen zuten elkar, eta batzuk baten edo bestearen bidez ausartu ginen izena ematera -ni animatu ninduen Nagore izan zen, bertso-irakaskuntzan trebatzeko ikastaro batean ezagutu nuena topaketa haiez hizketan: “ez dugu mozkortutako umeak koltxoi artetik ateratzen ibili nahi, ez gara begirale izango, etor daitezela 18 urtetik gorako gazteak”. Nik 17 urte izango nituen. “Zu bai, neska”-. Eta han elkartu ziren denetarikoz gazteak. Tartean batzuk aski punkiak eta *makarrak*. Gazte *guaiak* eta bertsozaleak. Gauean gitarraz lagunduta bertso-jarriak kantatu zituzten batzuk. Bat-batean egin genuen afalondoan. Gauean parranda, hitz eta pitz, honetaz eta hartaz. Bertsotaz asko eta bertsoaz gaundikoaz gehiago. Bikote harreman motez. Maiuskuladun politikaz. Unibertsitate giroko bizitzaz.

Hitz jokoak kateatzen ziren bata bestearen atzetik. Hizkera propioa sortzen zen ordu gutxiko jardunean. Hura paradisua zen niretzat.

Denak euskaldunak, dena euskaraz.

Ongi etorri zeneukanik ez zenekien etxera.

5 GAZTEEN BERTSO-ESKOLA JARDUERA KOMUNITATE

5.1 Sarrera

IEHko testuinguru soziolinguistikoan, euskaldun eta gazte izatea elementu markatua da. Eta gazteen arteko harremanak nagusiki euskaraz garatzea, are gehiago¹⁰⁹. Izan ere, IEHko gazte kultura nagusiki frantsesez kontsumitzen da (Baxok et al., 2007: 89). Gazteek eskura dituzte mota guztietako frantsesezko musika taldeak, filmak, youtubeko kanalak, telesailak zein telebista emankizunak. Eta gero eta globalizatuagoa den gizarte honetan, baita ingelesez ere. Ez ingelesa ez frantsesa ez daude gazte izaerarekiko kontraesanean; hizkuntza *modernotzat* eta *noranahikotzat* ditugu, baina, euskara aldiz ez da hain *cool-a*¹¹⁰. Dagoeneko markatua baldin bada Seaskan ikastea, edo eta etxean euskaraz egitea, lagun artean euskaraz egiteko ohitura eta nahikeria izatea are elementu markatuagoak dira. Eta markatua den identitate bat modu baikorrean gorpuzteko era bat, identitate horren irakurketa positiboa egitea da. Estilo batekin identifikatzea. Ez soilik euskaraz egitearekin, baizik eta gazte eta euskaldun izateko modu batekin. Eta hori ezin da bakarrik egin.

Azaldu dugu aitzineko atalean bertso-eskolak nola eskaintzen dien gazteei lagun birkonfiguraziorako helduleku bat, lizeora iristean edo eta nola aurkitzen duten bertso-munduan euskaraz sozializatzeko esparru bat, etxez eta eskolaz kanpokoak. Bertso-eskolako jarduera komunitateak gazteon sozializazioan eta identitate eraikuntzan duen eragina, ordea, instrumentala izatetik askoz haratago doa.

Bertso-eskolan elkartzen dira, gaur egun euskaraz egiten duten eta euskaraz egin nahi duten gazteak. Bertsoaren jiran, bertsoan aritzeaz haratago, elkarrizketak, harremanak, eta egiteko moduak eraikitzen dituzte elkarrekin. Balore eta ideiak konpartitzen dituzte. Talde identitate bat sortzen dute. Eta bertan garatzen dute, neurri batean, haien identitatea ere. Ez noski denek hein berean. Ez eta modu

¹⁰⁹ Hizkuntza portaera hori gehiago lotzen zaie pertsona helduei, eta bereziki laborari ingurunekoei

¹¹⁰ Hala ageri da, erdaldunen euskarari buruzko iritzari buruz eginiko ikerketetan, gaztelaniari buruz: "Gaztelaniaren ondoan euskara ez delako *gay-a*, modernoa" (Amorrortu, Ortega, Idiazabal eta Barreña, 2009: 109). Pentsa liteke zilegi dela IEHn frantsesarekiko konparaketan gauza bera gertatzen dela.

berean ere. Baina, badira jarduera komunitatearen ezaugarri batzuk bertso-
eskolako kideei gazte identitatea garatzeko baliagarriak zaizkienak.

Eta bertso-eskola euskarazko jarduera denez, elkarrizketa horiek, harreman
horiek, egiteko modu horiek, euskaraz sortzen dira, eta hizkuntza identitatea
bestelako identitate elementuekin elkarrekintzan garatzen dute: hizkuntza
identitatea gazte identitatearekiko txirikordatzen dute, gazte eta euskaldun
izateko haien modu propioa sortuz.

Atal honetan, bertso-eskolako gazteei bertso-eskolako eta bertso-munduko
ibilbideei buruz eginiko elkarrizketak eta lan etnografikoa oinarri, bertso-eskolako
ezaugarri behinenak mahai gaineratzeko ahalegina egingo dut, hain zuzen ere
euskarazko jarduna gazte kulturarekin nola harilkatzen diren erakusteko asmoz¹¹¹.

5.2 Aurrekariak eta marko teoriko-analitikoa

5.2.1 Hiztun komunitatea

Hizkuntza erabileraz hitz egitean, maila akademikoan zein ostatuetan sor
daitezkeen eztabaidetan, elementu kuantitatiboak hartu ohi ditugu maiz
oinarritzat. Maila makroan, soziolinguistika kuantitatiboa ezinbestekoa da
hizkuntzaren egoera aztertzeko. Klase, genero, jatorri edo adinaren arabera
hizkuntza ezagutza eta erabilerak zeintzuk diren, edo euskal hiztunen profil
ezberdinak eta hauen banaketa geografikoa edo belaunaldikakoa zein den esan
diezagukete datu soziolinguistiko kuantitatiboek. Hots, nolakoa den, kopuruz eta
ezaugarritz, gaur egungo gure *hiztun komunitatea*.

Hiztun komunitatea, ordea, eraikitako kategoria izateaz gain lausoki soilik da
definigarria, eta praktika sozialak ulertzeko baino kategoria abstraktuei buruzko
hipotesi espekulatiboak egiteko baliagarriagoa. Hizkuntza komunitatearen baitako
hiztunen sexua, adina, klase sozioekonomikoa edo etnizitatearen eta hizketa
moduen -edo hizkuntza portaeren- arteko harremanari buruzko hipotesi

¹¹¹ Elkarrizketa pasarte bidez bertso-eskolako errealitatea islatuko dut, nagusiki, eta gehienbat
landa kuadernoko pasarteetaz baliatuko naiz bertso-eskolan gertatzen denak bertso-munduan
duen oihartzuna (irakur liteke alderantzizko zentzuan ere) ikusgarri egiteko.

espekulatiboak dira soziolinguistika mota honen oinarri. Eta analisi soziolinguistikoaren xedea ezaugarri hauetatik abiatuz errealitatean ematen diren hizkuntza praktikak berreraikitzea da (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b: 7).

Malauradament, la consciència que els individus que comparteixen un seguit de trets lingüístics [eta gehituko nizkioke hemen aipatutako bestelako ezaugarri sozialak ere] s'apleguen en alguna forma d'estructura social s'ha demostrat molt més difícil d'operativitzar que no pas s'esperava. (Vila, 2012:17)

Horrez gain, kategoria abstraktuen erabilera baliagarria izan badaiteke ere, esaterako, egoera soziolinguistiko baten deskribapenerako, hain zuzen ere abstrakzio horiek oztopo izan daitezke, norbanako baten mailan zein maila kolektiboagoan kategoria ezberdin horiei loturiko praktika zehatzetan egon daitezkeen loturak ikusarazteko (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b: 2). Izan ere, kategoria hauen arteko loturak ulertu nahian kategorien araberrako analisiak birkonbinatuz gero ere, ezinezkoa da zinezko praktika sozialetan gertatzen denari buruzko analisisirik egitea.

The problem is too much or at least too crude abstraction. Gender is abstracted whole from other aspects of social identity, the linguistic system is abstracted from linguistic practice, language is abstracted from social action, interactions and events are abstracted from community and personal history, difference and dominance are each abstracted from wider social practice, and both linguistic and social behavior are abstracted from the communities in which they occur. When we recombine all these abstractions, we really do not know what we have (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b: 2-3).

Alabaina, praktika sozialen bidez gara eraikiak norbanako gisa. Konkretuki; denboran eta espazioan kokaturiko etengabeko prozesu aldiberekoen bidez. Gure hiztuntasuna, emakumetasuna edo denadelakotasuna denbora eta espazio konkretu horietan, praktika zehatz horien bidez eraikiak dira, etengabe eta elkarreaginean. Eta besteekiko elkarrekintzan gara eraikiak eta eraikitzen dugu gure burua. Horregatik zait interesgarri jarduera komunitatearen kontzeptua. Eguneroko praktiketan jartzen duelako fokua. Norbanakoen arteko elkarrekintzan, eta talde zehatzekiko partaidetzan. Eta norbere hizkuntza praktikak eta identitatea bestelako praktika eta identitateekin koeraikuntzan aztertzeke aukera ematen duelako.

What we propose is not to ignore such abstract characterizations [...] but to take responsibility for connecting each such abstraction to a wide spectrum of social and linguistic practice in order to examine the specificities of its concrete realization in some actual communities (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b: 3).

5.2.2 Jarduera komunitatea

Jean Lave eta Etienne Wenger-ek jarduera komunitate kontzeptua proposatzen zuten ikaskuntzaren teoria sozialaren oinarri gisa (Lave and Wenger, 1991; Wenger, 2000), eta hamarkada bat geroago berrartu zuten kontzeptu bera Penelope Eckert eta Sally McConnell-Ginetek hizkuntzei buruzko ikerketarako, hizkuntza eta genero identitateen koeraikuntza modu berri batean teorizatzen (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992a, 1992b; Eckert eta McConnell-Ginet, 1995). EHn, lan ildo hau ez da, beharbada, behar bezain beste jorratu, aitzindari lanak egin dituzten Jone Miren Hernández eta Paula Kasaresek frogatu badute ere gure testuinguruan ere jarduera komunitatearen kontzeptuak duen baliagarritasuna, hizkuntza portaeren azterketarako (Hernández, 2007; Kasares, 2013).

Wengerrek, jarduera komunitateen teoriaren sortzaileak honela definitzen ditu jarduera komunitatek: “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly ” (Wenger, 2000 : 1). Eckert eta McConnell-Ginet-ena garatuagoa delakoan, definizio hau hartuko dut aintzat:

A community of practice is an aggregate of people who come together around mutual engagement in some common endeavor. Ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations - in short, practices - emerge in the course of their joint activity around that endeavor. A community of practice is different as a social construct from the traditional notion of community, primarily because it is defined simultaneously by its membership and by the practice in which that membership engages. Indeed, it is the practices of the community and members' differentiated participation in them that structures the community socially (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b: 8).

Jarduera komunitatea ez du, beraz, gizarte kategoria batek, hizkuntza aldaera batek, leku batek edo populazio jakin batek definitzen, bere horretan: “instead, it focuses on a community defined by social engagement - after all, it is this engagement that language serves, not the place and not the people as a bunch of

individuals”(Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b: 7). Eta jarduera komunitateak, izenak berak dion moduan, komunitate horren praktiken arabera definitzen dira, ez *batera-egote* hutsean. Izan ere, praktika horien harira garatuko ditu jarduera komunitate bakoitzak bere egiteko moduak, ikuspegiak, baloreak, botere-harremanak eta hitz egiteko moduak (Eckert, 2006: 683).

Gizatalde ezberdinez osatuta dago pertsona baten ingurunea. Norbanako gisa parte hartzen dugun komunitateetan eraikitzen gara, gure identitatea definituz komunitate horien sortze eta garatze prozesuekin batera. Eta bide horretan “hiztuna egile eta eragile bihurtzen da, hizkuntzarekin egiten duena komunitate horiekiko duen lotura mota eta komunitate horien ezaugarrien isla izanik” (Hernández, 2005: 51).

In the course of engaging with others in such activity, people collaboratively construct a sense of themselves and of others as certain kinds of persons, as members of various communities with various forms of membership, authority, and privilege in those communities. In all of these, language interacts with other symbolic systems (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b: 4).

Jarduera komunitate kontzeptuari esker batera azter daitezke egitura eta agentzia, kolektibotasuna eta subjektibotasuna, eta praktika eta identitatea. Eta lan honi dagokionez, bi elkarreragin batera aztertzeke aukera ematen ditu: alde batetik norbere eta talde identitateen arteko eragina, eta bestetik hizkuntza identitatearen eta bestelako identitateen koeraikuntza.

Identitateari dagokionez, jarduera komunitatearen kontzeptua bat dator identitate performatiboaren ideiarekin, aldi berean besteekiko elkarrekintzan eraikia eta denboran aldakorra dena, nahiz eta norberak zein taldeak elementu irmo gisa bizi.

In actual practice, social meaning, social identity, community membership, forms of participation, the full range of community practices, and the symbolic value of linguistic form are being constantly and mutually constructed. And so although the identity of both the individual and the individual community of practice is experienced as persistent, in fact they both change constantly (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b: 9).

Eta identitatearen aspektu ezberdinen koeraikuntzari dagokionez, ikuspuntu holistiko bat eskatzen du jarduera komunitatearen kontzeptuak. Hizkuntza identitatea unitate isolatu gisa aztertu ordez, identitatea bera gainerako elementu

soziokulturalei lotutako sare gisa aztertzea ahalbidetuko liguke jarduera komunitateren kontzeptuak. Izan ere, jarduera komunitateen teoriaran oinarritutako lanek behin eta berriz frogatu dute hizkuntza praktiken eta bestelako praktika sozialen arteko lotura, eta horretan datza, besteak beste, jarduera komunitateen teoriaren indar esplikatiboa.

The enterprise of sociolinguistics (and linguistic anthropology) is to relate ways of speaking to ways of participating in the social world. This is not simply a question of discovering how linguistic form correlates with social structure or activity, but of how social meaning comes to be embedded in language [...].The community of practice is a prime locus of this process of identity and linguistic construction (Eckert, 2006: 685).

Ikerketa bat pertinente egiten duena ez da, ordea, jarduera komunitate kontzeptua bera, bere aplikazioa baizik. Zer definitzen dugun jarduera komunitate gisa, eta zein galderari erantzun nahi diogun jarduera komunitate hori aztertuta, horrek egingo du ikerketa baliagarri edo hutsal.

While every community of practice offers a window on the world, the value of this approach relies on the analyst's ability to seek out communities of practice that are particularly salient to the sociolinguistic question being addressed (Eckert, 2006: 684).

Lan honetan, beraz, lehenik eta behin bertso-eskola jarduera komunitate gisa aztertu daitekeela erakutsiko dut, eta harian-harian azalduko dut nola eraikitzen diren, besteak beste hizkuntza eta gazte-identitateak jarduera komunitate honen baitan, eta beraz, nola eragin dezakeen bertso-eskolako jarduera komunitateko kideak gazteon hizkuntza erabileran, hizkuntzaz gaindiko elementuekin elkarrekintzan.

5.2.3 Gazte kultura

Jarduera komunitate guztiak ez dira, noski, gazte kultura. Ezta gaztez osatutako jarduera komunitate guztiak ere. Baina, zenbait kasutan, jarduera komunitate baten jiran eraikitako identitateak gazte kulturei loturikoak dira. Eta zer dira gazte kulturak? Feixaren definizio batez baliatuko naiz kontzeptua zedarrizteko:

En un sentido amplio, las culturas juveniles refieren la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados sobre todo en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de "microsociedades juveniles",

con grados significativos de autonomía respecto de las “instituciones adultas (Feixa, 1998a: 199).

Pluralean hitz egiten du Feixak gazte kulturetz gazte kultura singularrean erabiltzea saihestuz, gazte kulturen aniztasuna eta heterogeneotasuna azpimarratzeko (Feixa, 1998a : 199). Izan ere, gazte kulturak askotarikoak dira, etengabe aldatzen dira, muga lausoak dituzte eta elkarreraginean daude. Estetikoki markatuagoak izan daitezke, ikusgarriagoak, edo itxuraz detektagaitzagoak, baina, denek dute elementu material zein immaterialak barnebiltzen dituen estilo jakin bat, besteak beste hizkera baten, praktika kulturalen zein jarduera jakin baten eraginez eraikia (Feixa, 1998a : 201).

Gazte batek ez du zertan bere gaztaro osoan estilo bera eduki, eta kultura batetik bezalaxe beste batetik edan dezake, bere estilo propioa sortuz, eta gazte kultura ezberdinekiko identifikazio maila ezberdinak eraikiz. Eta horretan eragina izango dute, noski, gaztea parte den jarduera komunitateek; gaztez osatutako jarduera komunitateek batez ere, noski.

Alabaina, gazte garaiko estiloak, zaletasunak, usteak, pentsamenduak zein balio-sistema, are, gazte garaiko sentimenduak, amodio eta desamodioak, amorruek eta haserreak maiz dira gutxietsiak eta ez aintzat hartuak helduogandik. Izan ere, gazte izaera bestelako kondizio sozialengandik bereizten duena da ezin duela denboran iraun (generoak edo klaseak iraun dezakeen bezala). Eta iragankortasun hori bera da gazte kulturak gutxiesteko erabiltzen den arrazoia edo aitzakia. *Pasako zai*o, beraz ez du baliorik.

Eta horrez gain, gazteek -klase nagusietakoak direnek ere, gizonak direnek ere, eta bestelako pribilegio sozialen jabe direnek ere- oso erabakimen eta kontrol gaitasun apala dute haien bizitza egituratzen duten baldintzekiko. Helduek zein helduz osaturiko instituzioek arautzen dituzte haien erabaki aukerak, eta gazteen erabakimenetik kanpo dagoena instituzioek kontrolatzen dute.

Eta hala ere, botere harreman desorekatu horren baitan, haien bizitzaren gaineko kontrolerako baliabide urriak izanik ere, zenbait gazte taldek lortzen dute aski gaitasun autoafirmatzeko eta propioa zaien kultura bat sortu zein birsortzeko. Ikuspuntu horretatik zait interesgarri Feixarek gazte kulturei begiratzeko

proposatzen duen modua: gazte kulturak bestelako -helduon- kulturen parera ekarriz, “transfiere el énfasis de la marginación a la identidad, de las apariencias a las estrategias, [eta] de lo espectacular a la vida cotidiana” (Feixa, 1998a : 199).

Datozen orriotan, beraz, bertso-eskolako gazteei eginiko elkarrizketak eta haiekin garatutako lekuan lekuko lana oinarri, bertso-eskolako jarduera komunitatearen ezaugarri nagusiak -edo nagusietako batzuk, bederen- definitzen saiatuko naiz. Bide horretan, gazteontzat bertso-eskolako jarduera komunitateko kide izateak duen zentzuan arreta jarritz, eta, hain zuzen, gazteontzat bertso-eskolako kide izateak gazte identitatearekin eta euskarazko hizkuntza praktikekin duen lotura azpimarratuz.

5.3 Datuen aurkezpena eta analisisia

5.3.1 Bertso-eskolaren esporak

5.3.1.1 Bertso-eskola jarduera komunitate

Has gaitezen oinarrizkoenetik: zer *da* bertso-eskola bat? Zer *egiten* da bertso-eskolan? Esan dezadan lehenik eta behin, bertso-eskolak adina bertso-eskola mota daudela. Bertso-eskolaren definizio bat ematea zilegi izatekotan, definizio zabala beharko luke, beraz. Gaur egun, bertso-eskola izan liteke, esaterako, ikastola baten jiran edo herriko elkarteren batek zein lurraldeko Bertsozale Elkartek¹¹² kudeaturik haurrei eskaintzen zaien aisialdiko jarduera bat, aisialdia “eskoletatik eta gainontzeko eginbeharretatik kanpo gelditzen zaien denbora libre” dela ulertuta (Berri-Otxoa et al., 2003: 7).

Izan liteke bertso-eskola, astero modu autoeratuan katurako bere kasara biltzen den lagun taldea. Izan liteke bertso-eskola bat bertsolariak sortzeko helburuarekin sortua, eta beste bat, kideak bertsozaletzeko sortua. Gerta liteke bertso-eskola batean dinamizazio funtzioa taldeak berak hartzea beregain (eta pertsona batzuk besteek baino dinamizatzaile-jarrera handiagoa izan arren, ez egotea esplizitatuta

¹¹² Bertsozale Elkarteen sarea sei elkarten osatzen dute: Euskal Herriko Bertsozale Elkartek, eta lurraldeka banatutako 5 elkarten (Arabako Bertsozale Elkartea, Bizkaiko Bertsozale Elkartea, Gipuzkoako Bertsozale Elkartea, eta IEHko Bertsularien Lagunak elkarteak).

norena den dinamizazio ardura), edo alderantziz, oso garbi egotea bertso-eskolako dinamizatzailerak edo *irakaslea* nor den eta zeintzuk diren bere funtzioak, betebeharrak eta diru-sariak, egotekotan. Izan liteke bertso-eskola bat formaltasun maila handiagokoa ala apalagokoa, erregularitasun eta intentsitate handiagoz edo gutxiagoz biltzea eskatzen duena, astean ordu betekoa, bikoa, ala laukoa, afaria barne duenetakoa. Bertso-ekolek komunean dutena, beharbada, bi puntu hauekin laburbildu liteke: lehenik, jarduera bera da bertso-eskolaren muina: bat-bateko bertsogintzaren inguruan sortzen eta garatzen diren taldeak dira. Bigarrenik, bertso-eskolako kideek bertso-eskolan gozatu egin nahi dute; bertso-eskolaren helburuetako bat beti da ongi pasatzea, aisialdiko ekintza den heinean.

Wengerren definizioari jarraiki, ez dirudi, beraz, horren zaila bertso-eskola “group[s] of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” gisa definitzea (Wenger, 2000 : 1). Autorearen arabera, komunitate bat jarduera komunitate gisa definitzeko honako hiru ezaugarriak izan behar ditu: komunitatearen baitako kideek elkarren arteko interakzioa edukitzea, praktika komun bat edukitzea, eta identitate bat definitzen duen interes eremu partekatu bat edukitzea (Wenger, 2000: 1-2.). Itxura batean esan liteke lehen bi ezaugarriak betetzen dituela bertso-eskolak: bertso-eskolako kideek praktika komun bat dute, bertso-eskolan bertan astero gauzatzen dutena, alde batetik, eta bertso-eskolaz kanpo bertso-eskolako kideekin gauzatzen dutena bestetik (topaketak, saioak, asteburutako festa-giroko planak...). Bertso-eskola-kideek berenganatu egiten dituzte jarduera horiek dakartzaten bizipen eta oroitzapenak. Eta praktika horietan kideen arteko interakzioa gertatzen da: bertso-eskolan bertan, gazteek inprobisatu egiten dute, besteen bertsoak entzuten dituzte eta bat-bateko bertsogintzan trebatzeko ariketak burutzen dituzte.

Wengerrek aipatzen duen hirugarren ezaugarriari dagokionez, kontua ez da hain begi-bistakoa: bertso-eskolako gazteek “identitate bat definitzen duen interes eremu partekatu bat” dutela baieztatu daiteke (Artetxe, 2014), baina identitate hori ezaugarritzeak analisi sakonagoa eskatzen du. Atal honetan bertan, datozen orriotan garatuko ditut, beraz, gai honi buruzko ideiak. Bertso-eskola bateko

kideen diskurtso eta praktiketan oinarrituz, bertso-eskolako jardunaren jiran eta kideen arteko elkarrekintzaren bidez azaleratuko diren zenbait “ways of doing things, ways of talking, beliefs, values, power relations - in short, practices” (Eckert, 1992a: 464) azalduko ditut atal honetan. Eta, balio, sinesmen, zein ohitura horien, eta bertso-eskola-kideen gazte eta hizkuntza identitatearen eraikuntzaren arteko lotura azaleratzen ahaleginduko naiz.

5.3.1.2 Bertso-eskola bertso-munduaren parte

Jarduera komunitate bat edozein izanik ere, gizartearekiko uharte isolatu bat ez den bezala, bertso-eskola ere ez da hermetikoki itxitako talde bat. Hasteko, jarduera komunitate jakin bateko kide orok parte hartzen du bestelako jarduera komunitateetan. Eta bestetik, jarduera komunitateak bera eremu zabalago batean edo batzuetan inskriba daiteke. Bernat Etxepareko bertso-eskolaren kasuan aski gardenak dira bertso-munduarekiko loturak. Lehenik eta behin, egitura instituzional aldetik, bertso-eskola bera IEHko Bertsularien Lagunak elkartetik sortua eta dinamizaturik delako. Baina, batez ere, bertso-munduko sare instituzional zein ez-instituzionalen bidez bertso-eskolako partaideek bertso-eskolatik haragoko hainbat ekimenetan parte hartzen dutelako, izan bertso-topaketak, bertso-udalekuak, bertso-eskolen egunak, edo espazio horietan ezagututako pertsonekin egindako elkarretaratzeak -herri bateko edo besteko festetan, esaterako. Bertso-saioetan ere kantatzen dute bertsolari gazteok, eskolarteko txapelketetan¹¹³ edo eta gazte-sariketetan¹¹⁴, eta urtetik urtera bertso-kideekiko harreman bat garatzen dute. Kantatzen ez dutenetan ere ohitura dute lagunak entzutera joateko, sariketetan, bereziki, eta han egoten dira beste bertsolariak aditzera joandako beste bertsularien lagunak ere. Eta ziur aski beste

¹¹³ 14-18 urte bitarteko bertsolarientzat, lurraldekako zein EHko Bertsozale Elkarrekin txapelketak antolatzen dituzte. Bertso-eskoletako gaztetxoek haien lurraldeko txapelketan parte har dezakete, eta haien lurraldeko txapelketan lortzen duten postuaren arabera EHko eskolarteko txapelketako finalerako txartela lortzen dute (lurraldekako kuota Sistema batez erabakitzen dira EHko finaleko lurraldekako parte hartzaileak).

¹¹⁴ Gazte sariketak, eskuarki 18 urtetik gorako bertsolari gazteentzat izaten dira (adinari dagokionez, bertsolari gaztetzat nor har daitekeen eta nor ez, sariketa bakoitzeko talde antolatzaileak -herri bateko bertso-eskola edo elkarte batek, gehienetan- arautzen du. Badira prestigio handiko eta tradiziozko gazte sariketak, eta hauetan nagusitzeak bertso-plazen merkaturako sarbidea eskain dezakeena ideia aski hedatua da bertso-munduan.

bertsolari horren lagunen bat izan da bertso-udalekuetan, edo ezagutu zuten bertso-eskolen egunen batean. Edo ez, baina, ez ezagutu arren, bertso-munduko kide izateak berak erraztuko du harremana: bertsolaritzari loturiko mundu erreferentzial bat konpartitzen dute. Hortik elkarrizketa bat abiatu ahal izatea ez da hutsetik abiatzea.

Bertso-munduak bere agenda propioa ere badu: lurraldekako txapelketak, Txapelketa Nagusia¹¹⁵, edo urteroko gazte sariketak, esaterako. Eta horrez gain Hitzetik Hortzera¹¹⁶ eta Bertsoa.eus¹¹⁷ bezalako medioak ere badira bertsolaritzaren sozializazio gune ere. Bertsoa.eus-en, esaterako, eskuarki astero bertso-saio bateko bertsoaldiak jartzen dira ikusgai. Eta bertso-munduko elkarrizketetan ohikoa da sareratutako bertso-saio horiek komentatzea -“entzun duzu X-ren bakarkakoa?”, “Y eta Zren arteko ofizio hori aditu behar duzu”-. Elementu asko egon daitezke, beraz, bertso-eskola bateko gazte baten eta beste bertso-eskola bateko beste gazte baten arteko erreferentzia-mundu eta iruditeria partekatuan. Nonbait, bertso munduak bertsoaren jiran garatzen diren jarduera komunitateen sare bat osatzen du: “the participants engage with these practices in virtue of their place in the community of practice, and of the place of the community of practice in the larger social order” (Eckert, 2006: 683), eta “they may be closely articulated with other communities” (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b: 8).

Hala, bertso-eskolak bertso-mundurako sarbidea eskaintzen die gazteei eta sozializatorako eremu berri bat zabaltzen die bertsolaritzaren jiran. Gazteentzat

¹¹⁵ Lurraldekako txapelketa esaten zaie lurraldeetako Bertsozale Elkartek antolatzen dituzten txapelketei (Arabakoa, Bizkaikoa, Gipuzkoakoa, eta IEHn Xilaba deiturikoa). Hauetan 18 urtetik gorakoek hartzen dute parte, salbuespenak salbuespen, eta eskolartekoetan bezala, lurraldekako txapelketan lortutako sailkapenaren arabera, Euskal Herriko Bertsolari Txapelketa Nagusian (Txapelketa Nagusia deiturikoan) parte hartzeko aukera lor dezakete bertsolariek, berriz ere lurraldekako kuota Sistema baten arabera.

¹¹⁶ Euskal Irrati Telebistaren (EITBren) eta Euskal Herriko Bertsozale Elkartaren artean osatutako telebista-programa da Hitzetik Hortzera. 1989-1990 bitartean egin zuen lehen denboraldia eta etenen bat izan bazuen ere, gaur arte izan du jarraipena. Gaur egun igandero eskaintzen da EITBren euskarazko telebista kanalean, eta internet bidez ere ikus daiteke.

¹¹⁷ Bertsoa.eus bertsolaritzaren “plaza digital” gisa definitu daiteke. 2006an sortu zuen Bertso Plaza Digitala Elkartek, eta gaur egun Librean Kooperatiba Elkarte Txikiak eta Euskal Herriko Bertsozale Elkartek lankidetzan garatzen duten webgunea da. Astero-astero soinu eta irudiz grabatutako bat-bateko bertso-saioak zein bertsolaritzari loturiko bestelako grabaketak zein albisteak aurki daitezke bertan.

beste gazte batzuk ezagutzeko aukera da, bertso-munduan sozializatzea. *Haiek bezalako* beste batzuekiko elkartrukea, esperientzia desiragarriak konpartitzeko aukera. Eta hori guztia, helduen onespenearekin. *A priori*.

Beste era batera inola ere ezagutzeko ez zuketene jende asko ezagutzeko aukera ematen du bertsolaritzak. Laguntasun sareak eskaintzen ditu, herrian bertan eta herritik kanpo, interesgarria eta sarri erakargarria iruditzen zaien jende berria ezagutzeko. Cocktail perfektua izan daiteke: egon beharko nukeen jendearekin nago, gustuko ditut, eta, pentsa, egiten ari naizena ondo iruditzen zaio baita nire familiari eta irakasleei ere, zenbait xehetasun aintzat hartzen ez baditugu behintzat (Zubiri, Aierdi eta Retortillo, 2018: 38).

Izan ere, bertsolaritza nagusiki euskal eta euskarazko kultur adierazpide gisa ikusia da. Eta euskal munduko -ikastolako zein etxeko- helduen ikuspegitik haurrak edo gazteak bertso-eskolan aritzea begi onez ikusi ohi da, hizkuntzaren eta kulturaren transmisioaren paradigmatik jarraikortasuna irudikatzen baitu gazteak bertsoan aritzeak. Gurasoen eta eskolako helduen nahikeria izanik, besteak beste, gazte euskaldunak heztea, gazteak bertso-eskolan aritzea -irakasle eta guraso gehienek ikuspuntutik- haien baloreekin bat datorren kultur esparru batean sozializatzea da.

Alta, gazteok ez dute bertso-munduko sozializazioa guraso eta helduen nahikeriarekiko lerrokatze gisa -soilik- bizi. Are gehiago, oso beraien esparru sentitzen dute bertso-eskola eta bertso mundua. Bereziki beraien esparru. Hots, helduekiko autonomia irabazteko gune gisa bizi dute bertso-eskola eta, hedaturaz, bertso-mundua.

5.3.2 Bertsolaritza gazte kultura (ere bai)?

Bertsolaritzaz eta gazte kulturez gehienbat 90eko hamarkadan HEHn gertatutako bertsolaritzaren eraldaketaz hitz egin da. Harkaitz Zubirik ongi azaltzen du orduan nola eman zen gazte kulturaren eta bertsolaritzaren arteko artikulazioa (Zubiri et al., 2018), hots, bertsolaritzan gazte kulturari loturiko diskurtsoak, iruditeria eta pertsonak sartzea, eta gazte kulturaren espazioetan bertsolaritza.

Izan ere, 90ko hamarkadan bertsolaritza gainbehera zetorren, tradizioari loturiko mundu eta bizi ikuskerarekin batera. Baina, une hartan bertso-eskoletan bertsoan trebatutako lehen gazte bertsolariak plazaratzen hasten dira “Kultur erreferentzia

oso ezberdinak dauzkate: telebistaren kulturatik edaten dute, rock musika maite dute, zinearen narrazio moldeak oso bere dituzte, gazte kulturaren parte dira, giro alternatiboetan mugitzen dira” (Zubiri et al., 2018: 47). Bertsolaritza gaztetxeetan sartu zen, gazteen tabernetan, eta gazteek orduko gazten munduaz kantatzen zuten bertsotan. Eta beste aldera, gazteek bertsotan kantatzen zuten haien munduaz. “Bertsolari gazteek, bertsolaritza garaikidetu eta euren mundura egokitu zuten. Jarrera, estetika eta gaitegi bestelakoak: drogak, maitasun eta sexu harremanen gaineko diskurtso diferenteak, bestelako kultur erreferentziak, bestelako kantaera eta hizkuntza...” (Lujanbio, 2019: 88)

Erresistentziak erresistentzia, gertakari kate luze eta konplexu bat laburbilduz, esan liteke bertsolari *zaharrek* leku egin zietela gazteei, gazteek lekua irabazi ahala. Hala, bertsolaritzaren tradiziozko merkatuan ere sartu ziren bertsolari gazte haiek, eta hala, “bertsolaritzaren aterkipean sartzen dira ordura arteko publikoa eta publiko berria, ordura arteko bertsolariak eta bertsolari berriak” (Zubiri et al., 2018: 49).

Denbora igaro ahala anekdotiko izatetik zentralitatea hartzera ere igaro ziren bertsolari gazteok, besteak beste txapelketaren bidez bertsolaritza tradizionalaren kanonaren ordura arteko erabateko nagusitasuna zalantzan jarriz. Kontua da, bertsolaritza gazte kulturarekin lotu zuen belaunaldi hura dagoeneko ez dela gaztea, eta gazte kulturak ez direla baitezpada ikusgarri bertso-merkatu nagusian.

IEHn, hala ere, bertsolaritza gazteek gorpuzturik ikusteko azken prozesua berantiarra goa izan da. Gaur egun plazaz plaza dabiltzan IEHko bertsolari zaharrenak ez dira 40 urtera iristen. Eta bereziki azken bi hamarkadetan lortu du arrakasta bertsolaritzak gazteengan. Erramun Baxok eta Battittu Coyos-ek hala azpimarratzen dute, IEHko gazteen aisialdiko zaletasunez ari direla: “Antzerkia eta bertsolaritza arrakasta handiko jarduerak dira gazteen artean, bigarrena bereziki azken urte hauetan” (Baxok eta Coyos, 2010: 96).

5.3.2.1 Bertso eskola cool-a bilakatu zenekoa

1980an Bertsularien Lagunak elkarte sortu zen, eta honen ekimenez hasi ziren Seaskako ikastoletan lehen bertsolaritza saioak eta berehala etorri ziren elkarteak

sustaturiko lehen bertso-eskolak ere. 90eko hamarkadan bertso-eskolak sistematizatzen hasi zirenean, alta, IEHko bertsolaritza erabat tradizioari eta gainbeheran zetorren kultura bati lotua ageri zen. Bertso-eskoletatik sorturiko lehen bertsolariak hamarkada bukaeran hasi ziren zenbait plazatan kantatzen, eta 2000. urtean Amets Arzallusek eta Sustrai Colinak Nafarroako txapelketako finalean kantatu zutelarik, EHko bertsozalegoa zein IEHko euskal mundua Lapurdiko bertsolaritzari begira jarri ziren. Bi bertsolariok Txapelketa Nagusian emandako emaitzek, alde batetik, eta bertsolari belaunaldi berri bat ordezkatzeko zuten multzo bat plazetan kantari hasi izanak baieztatu zuten hipotesia: IEHko bertsolaritza biziberritzen ari zen.

2000ko hamarkada hartan, ordea, ez zen oraindik ohikoa bertso-eskolan aritzea. Bertso-eskolan zebiltzanak gazte izanik ere bertsolaritza gustuko zuten espezie arraro batekoak ziren. HEHn ordurako bertsotan ari zen *rockaren belaunaldi* deitu izan dena (Zubiri et al., 2018: 51), telebistan eta irratian bertso-programak entzun zitezkeen, eta HEHko bertsolaritzarekin kontaktua zuenarentzat bertsolaritza ez zen -soilik- gizon *zahar* batzuen kontua. Baina IEHko bertsolaritza Xalbador eta Mattinen ondarearen hondarretatik bizi zen. Hauek erretiroa hartu aurretik plazaratu zen orduan gazte multzo bat, baina, milurtekoa hasi berritan belaunaldi horretakoak *zaharrak* ziren nerabe baten ikuspegitik. Are gehiago, ezezagunak zitzaizkien bertso-eskoletan zebiltzan gazteei ere.

Ekaitz: Xanpun eta hoiek [gure ikaskideek] ez zituzten ezagutzen ere ez, *quoi*. Bertsoa zen Bertsulari Ttiki. Eta hortik kanpora bertsoa ez zen existitzen haien artean eta orduan, bai, gaur egun bada erreferentzia bat Xilabak ekartzen duena eta gaur egun kolegioan eta lizeoan diren gazteek bertsolaritza zer den segur gehiago badakitela ta bertsulariak nor diren, ba segur ikusten bagaituzte Odei ta zera¹¹⁸, ba jakingo dute bertsulariak direla eta hori ba guk ez ginuen ere ez, hori. Ze nik Xanpun eta Laka ta hoiek uste dut agian nik ere ez nituela ezagutzen, *quoi*.

Elk.: Deitzen zituzten egun batez Sarako bestetarako ta behar zinuen Miurarekin kantatu, be hor ezagutzen zinuen.

Ekaitz: Bai, bai, bai, bai, bai, bai, bai. Edo eskolartekoan zegoelako Laka. Bai hori da, ze be nik ere ez nituen ezagutzen ta neretzako, eta neretzako bertsulariak ziren ba Lizaso, Egaña ta Peña ta Hitzetik Hortzerakoak. Eta agian nere adineko askorentzat ere bai... edo Bertsulari Ttiki.

¹¹⁸ Odei Barroso eta Aimar Karrika bertsolari eta lizeoko bertso-eskolako irakasleez ari da.

Igor: Bai, zenta, lehen ber... *fin*, bertsolari zahar horietaz ez ziren bortxaz interesatzen batzuk eta orain joanen dira ikusterat, BEC-era joanen dira finalaren ikusterat, ta joanen dira saio desberdinen ikusterat, ta ba beste bertsolari zahar guzti horiek, hor, ez dute ideiarik ere ez eta nor ziren... Ez dakite¹¹⁹.

Hastapen batean, ordea, bertso-eskolak ez zeuden orain bezain hedatuak. Lehen bertso-eskolak Hendaia inguruan sortu ziren, gehienbat HEHko familia bertsozaleetan hezitako haurrek egin zuten nerabezaroan ere bertso-eskolan aurrera. Gaztetxoz osaturiko bertso-eskola bakarra zen orduan, eta bertsolaritza modu sekretuan ez bazen, haien kideekiko erabat modu isolatuan bizi izan duten partaideek.

Ekaitz: Be egia da bertso, bertso-eskolarena bitxia zela. Ez nintzen lotsatzen, baina, egia da, ba, ez dakit, ez zen zerbait gure ikaskideekin eta konpartitzen genuena batere. Ba agian haiekin bertsoaz eta edo bertsoan ari naizela ere inoiz ez dut aipatu izan, ta agian ba giro hortan ere arraro egingo litzaidake bertsoan aritzea [...]. Eta badakit lizeoan ginenean, gin ginuen, hola, klase afari bat eta hasi zitzaizkigun bertsoan aritzeko eskatzen, ta, be, nik ez nuen nahi, zeren neretzako klase afari horren giroa ez zen bertsoaren giroa. Oso bereziak ziren neretzat. Eta, ba, egia da, neretzako erabat hortik kanpoko zerbait zen. Eta nahiz eta ikastolan bildu, ikastolako eguneroko giro hortatik kanpoko zerbait zela, eta orduan, ba ez dakit, gaur egun agian beste ikuspegi bat, prestigio bat edo lortu du baina egia da neretzako zela... Bai, beste zerbait zen eta ez zen giro horrekin lotzen nuen zerbait eta ba ikaskideekin ere ez zidan posizio berezirik ematen...

Elk.: Ta ikusten dut orain gazte batek kantatzen du Xilabako finalean ta lizeo erdia hor da...

Ekaitz: Gure garaian ez, ez. Be, Ametsek Nafarroko finalean kantatu zuenean lizeoan ginen ta joan ginen ba, ez dakit, zu joango zinen, ni zu ta Xabi [...]. Ta agian astelehenean, ba, gure gelan zirenak ez zuten jakingo ere irabazi zuela.

Urteak joan ahala, ordea, egindako lanetik bertsolari gazte multzotxo bat atera zen, eta horrek aldaketa bat suposatu zuen, bederen, bertso-eskoletan zebiltzan zenbait gazteren begiradan:

Maiana: Bai, bai ene ustez guk ukan dugu trantsizio hori, *fin*, hastapenean *mais* bertsoa zen "nulle", *fin*, "zer egiten duzue"? Bai, gaizki ikusia zen, zinez. Uztaritzen hasi ginelarik eta gero kolegioan ere, bai, zen zinez "ringard"

¹¹⁹ Eremuen arabera alda daiteke egoera, alta. Zuberoaren kasuan, esaterako, ez da hain arrunta gaur egun saioak entzuteko parada ukatea, esaterako, eta aldi berean, garai bateko koplarien eragina eta tradizioaren indarra handiagoa da beste eremu batzuetan baino :

Igor: Gero hemen iduriz gehiago so egiten... *fin*, eragin gehiago ukan dute, ebe, Etxahun Iruri batengandik ez eta Amets batengandik edo...

gauza. Bainan, gero, ez dakit nolaz, pixkanaka... Ez dakit zer eragin duen hori, ene ustez izan da talde hori [...]. Lehen isolatua zen bertso mundua, ez dakit. Beharba, imajinatzen dut, baina, Hendaian edo nola zen, *fin*, ziren *hoiek*, *fin*, *voilà*. *Mais*, hor ez, *fin*, hauek hoi en klasekoen aintzinean aritzen ziren koplaka ta ziren *uaaaau*, *fin*, "des pires gars¹²⁰" hola, *fin*, ez dakit eee... Bai ene ustez lortu dute [...]. Ene ustez, lizeoan sartzean banuen oino hoi en erreferentzia, baginuen, *fin*, bertsolariak ziren *hoiek*.

Urte gutxian asko aldatu zen IEHko bertso-mundua. Bertso-eskolako haurrak izandako mordoxka bat bertso-irakasle bilakatu zen aski segidan. Lehen aldiz, bertsolari gazteak ziren bertsolari gazte(ago)en bertso-irakasle. Bertsolarien Lagunak elkartean ere aldaketak izan ziren, irakasle profesional berriak kontratatuz, hauek ere bertsolari gazteak. Bertso-eskola kopuruak etengabe egin zuen gora. Gero eta gazte gehiago ziren kolegio garaitik lizeora pasatzean bertso- eskolan segitzen zutenak edo lizeo garaian hasten zirenak, eta Bernat Etxepare lizeoko bertso-eskola sortu zen.

Aldea nabarmena zen. Xilaba txapelketak bere sorreran, esaterako, ez zuen halako sonik: bertso- eskolan aritzen ginen gutxi horiek lehiatzen ginen txapelketan ere. Finalari halako ikusgarritasun bat ematen zitzaion, ordea, eta txapelketaren fenomenoak izan zuen pisua IEHko bertsolaritza *berria* ezagutarazteko, eta zale zahar zein berrientzat txapelketak erreferentzialtasun bat lortzeko IEHko euskal munduaren baitan. Xilabako edizioek aurrera egin ahala, lehen belaunaldiko bertsolari ez gain belaunaldi berrietakoak heltzen dira finalera. Hots, dagoeneko plazan zebiltzan bertsolari gazteak lehendik erreferente izanik, gazte *berri* hauetako batzuk finalera heldu ziren, eta hori gertakari handia zen. Elkarrizketatutako gazteen artean zaharrenak direnen kontakizunetan argi ageri da fenomeno hark izandako eragina. Kolegio garaian bertsolaritza zaharren kontu aspergarri gisa izatetik, lizeora heltzean kideen arreta -gutxienean- eta miresmena -hein bateraino bederen- lortzeko bide bilakatzen da.

Maiana: Hala eta lizeoan, alderantziz senditu dut. Zinez bertsolari izaiteagatik *mais uau*, nintzela [...]. Xilaban parte hartu nuelarik lehen aldiko, *mais*, hor kasu, buma! *Fin*, denak ene gibeletik, baziren bakizu, papelito ttipi hoiek gure argazkiekin ta dena, denetan kolatzen zituzten gure argazkiak.

Elk.: Egia?

¹²⁰ Gaitzeko tipoak.

Maiana: Be bai, egiten zidaten joko hori ta nik, *du coup*, denetan kentzen nituen ta dena bainan, *voilà, fin*, ikasten zituzten nere bertsoak gogoz, gehi Xalbadorren bertsoak, Ametsen bertsoak ta hola nere klasekoek [...]. Bai, bai, bai, *fin*, bilakatu zen hola, *mais*, parrandetan kantatzen dizkidate nere Xilabako agurrak ene kartzelakoak ta hola, bai, bai, bai! Eta ez batere bertso mundukoek. Ez batere Hegoaldeko munduari lotutakoek [...]. Bai, ta Xilabara nere lagunak jin dira, *mais*, ene lagunak kolegioan hitz bat euskaraz erran ez dutenak, ez zirenak gure taldean. Hoiiek jin dira ene saioetarat, *fin*, harrigarria da [...]. *Mais*, ene ustez beharba ainitz erratea da bainan, *du coup*, guk parte hartzen ginuen Xilaban, jin dira urte hortan eta gero heldu den urtean jin dira, bainan, segitu dute BEC eta harat arte ta... *Fin*, pixkat egin dugu guk hastapen hori, ene ustez [...]. Jin dira saioetarat eta pittat maitatu dute.

Elkarrizketatuen hitzetan ageri da, bestalde, gazte batzuen bertsozaletasunarekiko kritika inplizitu bat. Badirudi oportunistotik baduela, gaur egun, lizeoko gazteentzat. Bertsozale izatea, edo bertso-saioetara joatea, nolabait gazte euskaltzale eta engaiatuen eremu gisa irakurria den batera hurbiltzeko ahalegin bezala irakurria da. Laburbidetik, ordea, hots, egiazki praktikan gazte euskaltzale eta engaiatu izan gabe. Kontziente dira horrela interpretatzen duten fenomenoak baikorki ere interpreta daitekeela, eta begi onez ikusten dute, bestalde, bertsolaritza gazteen artean *modan* egotea. Gaitzerdi, modu ez erabat desinteresatuan bada ere, bertso saioetara joaten badira.

Allande: Bai, bai, nik uste baietz. Kolegioan izan ditugu, izan ditugu gauza batzu, bon, esperientzia txar batzuk edo. Oroitzen dut batek erran zidala behin bizitza galtzen nuela edo, bertso-eskolara joanez. Horrelako gauza batzuk, baina, lizeoan uste dut, ez dakit, hipokresia handi bat dagoela eta oso ongi ikusita dagoela euskaldun militante eta kontzientziatu eta... Eta azkenean hiru hoiiek lotuta, bertsolari izatea, nahiz eta jendeak ez duen euskara anitz egiten ta ez den oso jende engaiatua bestelako gauzetan, uste dut berez hala izatea ongi ikusita dagoela. Ta pff... Aipatu da, e, baina, adibidetzat jarriko nuke azkenengo Xilaba. Gu justu urte hortan bigarrenen sartu ginen ta lizeoko bertso-eskolan ere. Noski, ezagutu genituen lizeokoak, baina, baita beste kolegioetatik heldu ziren ikaskide berriak ere, eta oroitzen naiz Xilabako lehen kanporaketara joan ginenean hor topatu ginela, zera, bigarreneko hamabost bat lagun edo hola eta hori neretzako, noski, oso pozgarria izan zen.

5.3.2.2 *Lehenengo eta oraingo bertsolaritza. Transmisioa hankaz gora.*

Izan ere, gaur egungo gazte bertsozale gehienak ez dira etxetik bertsozale. Etxeko transmisio gisa ulertzen baldin badugu bertsozaletasuna belaunaldi batengandik hurrengo belaunaldira pasatzea, bertsoa ulertzeko eta gozatzeko moduak transmitituz zaharragoengandik gazteagoetara, esan daiteke bertsozaletasuna, ez

dela gaur egungo gazte belaunaldiarengana nagusiki transmisio mota horren bidez transmititu IEHn.

Izan da halakorik ere, noski. Zenbait guraso bertsozalek atxeman dute bidea haiek bertsoaritzan maite zuten hura haurrei maitarazteko. Baina, etenak eta lotura berriak dira, gehienbat, gazte belaunaldi berriaren bertsozaletasuna ulertzeko ezinbesteko elementu. Gaur egungo gazteen guraso gehienak ez dira bertsozaleak izan haien gaztaroan. Bazirenen artean izango da seme-ala bertsozaleak dituenik, noski. Baina, haiek gazte zireneko bertsoaritzaren eta gaur egungoaren arteko aldea handia da. Eta IEHko bertsoaritzaz *berria* sortu zenean, zenbait gurasok ez zuten haien baitan loturarik egiten *lehengo* eta *oraingo* bertsoaritzaren artean. Are gehiago, haurrek eraginda josi ahal izan dituzte, modu batera ala bestera, bata eta bestea.

Eneka: Maite nuen sortzea, *en fait*. Eta zortzi urte arte edo hola ez nekien zer zen bertsoa. *En fait*, etxean ama sustut biziki bertsozalea zen, bainan, ama zen... *Fin*, adibidez, da bertso zaharren zalea, zenta adibidez irakurtzen ikasi du Odolaren Mintzoarekin¹²¹, edo hola. Bainan, *en fait*, bertsoaritzaz modernoaren biziki beldur du, beldur du adibidez... Txapelketa giro horrek biziki estresatzen du, beldur du, *en fait*, ez zerbait ateratzea edo...

Elk.: A, zuretzat beldur du?

Eneka: Ez, ez, denentzat! Ikusten duelarik Andoni Egaña ere beldur du. A, bai, bai, denentzat. Ene ustez, du coup, maite zin, hola, ez dakit, bertsoaritzaz zaharra. Biziki hurbila atxemaiten zin, zenta hola ikasia izan da, bainan, ikusten badu BEC bat, denentzat beldur du, ez da usatua. Hortako ene ustez...

Elk.: Gaiak eta ere beharbada, konplikatu da...

Eneka: Eta ere hizkuntza mailan, *fin*, ez du batuaz ikasi, ulertzen du, bainan, batuarekiko aski urruna senditzen da, ene ustez. Du coup, bertsoaritzaz moderno biziki urruna sentitzen zin ene ustez. Du coup, ene amak ez dauta deus irakatsi bertsoari buruz, *voilà*. Alta, biziki maite zuen, bainan, bon. Eta badakizki adibidez oroit niz bazituzten, erraten zidan, magnetofonak eta hola, eta bazakizkin Mattin eta Xalbadarren bertso guziak eta hola, bainan, ez dauta deus transmititu.

Bada gaur egungo bertsoaritzaren berpiztearekin batera bertsozaletu den gurazorik ere, noski. Baina, eskuarki, guraso horien bertsoaritzarekiko harremana azalekoagoa da bertso-eskoletako kide diren gazteena baino. Eta zentzu horretan, gazteek sentitzen dute bertsoaritzaz haiek kontrolatzen duten eremua dela,

¹²¹ *Odolaren Mintzoa* Fernando Aire "Xalbadar" bertsolariak idatzirik liburu da.

gurasoak zaleak badira ere. Eta bestalde, Bertsularien Lagunak elkarteari eta elkartearen transmisio proiektuari esker, ikastoletako haur gehienek eduki ahal izan dute bertsolaritzarekin kontaktua eskola testuinguruan, etxean edo herrian lehendik ezagutzeko parada izan ala ez. Beraz, gaur egungo gazteen belaunaldikoen artean gehiago dira lehen eskuko harremana izan dutenak bertsolaritzarekin. Gazteen kontua da, gurasoena baino gehiago. Alabaina, lehen bertsolaritza klase horiek bertsozaletzen hasteko bide izan dira batzuentzat, bertsozaletasun modu berri bat sarraraziz, besteak beste, etxera; eta batzuetan, lehenengo eta oraingo bertsolaritza ulertzeko moduen artean zubiak eraikiz.

Eneka: Eta ikastolan behartua zinen bertso klaseen hartzera, zortzi urtetan edo hola.

Elk.: Behartua izan zinen?

Eneka: A, bai, programan, bertsoa maite edo ez, baziren bertsoak. Eta nik biziki maitatu nuen, zenta baziren maite nituen gauza guziak: sortzea, kantatzea... *Voilà, du coup*, bertsoa sobera maitatu nuen. Arribatu nintzen etxera eta erran nuen: ama, sobera maitatu dut bertsoa, eta galdegin nuen joatea Xilaba ikustera. Eta amarentzat zen zinez tsunami bat, zenta zen Xilaba txapelketa, beldurtuko zen denentzat, *quoi*. Eta joan ginen, Luhusora, ene lehen bertso-saioa, eta, bon, ama emeki-emeki eraman nuen berriz bertso-mundu horretara zortzi urtetan. Eta, *en fait*, izan zen gai bat... zen, uste dut, kartzelakoa edo. Eta gaia zen “zer da etxean gehien maite duzun gauza”. Eta denek erraiten zuten “ohea”, “kanapea”, ez dakit, “frigoa”... eta Ametsek erran zin Odolaren Mintzoa zela. Eta nik jarraian erran nuen: “ama zer da Odolaren Mintzoa” eta erran zitan, “a, *mais*, ez dakizu zer den?” Eta, *du coup*, hor ohartu zen, ene ustez, zerbait gaizki egin zuela. Eta hor hasi ginen irakurtzen Odolaren Mintzoa eta biziki maitatu nuen, oino gehio, zenta Xalbador, *fin*, biziki maitatu nuen! Eta gero, hor, zen ikastola bukaera edo hola eta kolegiara sartu nintzen eta hasi zen bertso-eskola. Salbu, *en fait*, deia banituen ainitz aktibitate... *Du coup*, ez nuen egiten. Lehentasuna emaiten nion gehio dantzari edo xistuari eta gainera aipatzen naukon amari, bai, bertso-eskola, eta erraiten zitan: “Bah, ze egingen duzu bertso eskolan?”, *fin*, ez dakit, hori ere urrun atxemaiten zuen, nolaz haurrek ikasten ahal zuten bertsoan. Oroit niz egon nizala hirugarren edo beharbada laugarren arte bertso-eskola egin gabe.

Ama Odolaren Mintzoa berriz
irakurtzeat joan gaitzeko.
Bertso-eskola, asteazken guziz
irri ainitz, gutti neke.
Eskertzekoa familia, lagun,
erakasleak hainbeste...

Zuen ondoan irabazteak
egunero lor daitezke.
Ez da dudarik txapel hau baino
inportanteagoak zirezte!

(Landa kuadernoa, 2017-05-20.
Elixabet Etxandiren IEHko eskolarteko txapelketako
txapeldunaren agurra, Hazparneko zinema-gelan.)

Gazteen bidez eta gazte artean bertsozaletu dira IEHko gazte asko eta asko, etxean bertsolarietzarekiko zaletasuna eduki ala ez. Amets Arzallus eta Sustrai Colina dira ezagutzen dituzten IEHko bertsolari zaharrenak, eta salbuespenak salbuespen, 15, 16, 17 edo 18 urte dituztenentzat bertsolariok hurbilago daude adinez beraiengandik haien gurasoengandik baino. IEHn ez da, beharbada *rockaren belaunaldiaren* parekorik egon, eta plazetan dabilzan bertsolari zaharrenak ez dira gazte kulturaren erreferente izan ez haien adinkideentzat, eta ez gaur egungo gazteentzat ere, beharbada. Tantaka-tantaka sortu dira bertsolari gazteak, gaur egun bertso-irakasle ere badirenak. Eta haiek ere ez dira izanen, ziur aski, *gazteak*, gazteen ikuspegitik. Baina, gazteok gazteekin egiten dute bertsoan, eta bertso-eskolako zein bertso-munduko ibilbidean gazte artean sozializatzen dira, bertsoaren jiran. Haientzat bertsoa gazteen arteko praktika bat da, ezer baldin bada.

5.3.2.3 Bertsolaritza gazte kultura?

Gaur egungo bertso-eskolako gazteen diskurtsoetan, aipatu bezala, badago aldaketa bat kolegioan bertsolaritzak zuen irudiaren eta lizeoan duenaren artean. Baina, ez zaharragoen kasuan bezala, garapen esanguratsua izan duelako IEHko bertsolaritzak haien orduko kolegioko eta lizeoko garaien arteko urte horietan, baizik eta nerabe eta gazteen ikuspegitik bertsolaritzaren esanahia ezberdina delako kolegioan eta lizeoan. *Modaz* hitz egiten dute zenbaitzuk.

Eneka: Adibidez ni kolegioan nintzelarik bertsoaren gaia ez ginuen sekulan aipatzen, *fin*, kolegioko lagun taldearekin ez nuen sekulan aipatzen eta orai jende geroz ta gehio hurbiltzen da bertsoari, zenta *ouais, c'est énorme*, nola betetzen den, *je sais pas quoi*, nola sortzen duten. Gero bada geroz eta gai gehio eta, *du coup*, geroz eta jende gehio identifikatzen ahal da, *du coup*,

adibidez ene adinetan ainitz jende hurbiltzen da gero eta gehio bertsoari, eta ere deskubritzen dut batzuk maite dutela bertsoa, “*mais*, zuk maite duzu?”, *alors que* kolegioan ez zautan sekulan erraiten, adibidez. Eta adibidez orai bestetan ari gira punttuka, bainan, *en fait*, duela hiru urte hasi nintzelarik ateratzen, ez zen nehor ari, adibidez ez dakit hor justuki denek nahi dute, *allez*, Eneka, bertso bat, *nanana, alors que*.... Ene ustez bada beharbada moda efektu bat pixka bat, hori ikusiko da urte batzuen buruan ez dakit, bainan hor da ene ustez garai biziki handiak dira bertsoarentzat ene ustez.

Lizeo garaian ongi ikusia da, beraz, bertsozale izatea. Bertso-eskolan ez dabilzan batzuk ere bertsozaleak dira. Eta bertsozaleontzat bertsolari izatea *norbait* izatea da.

Elk.: Eta zure lagunentzat, aipatzen duzu, zure ustez “esan bertsolari bat” eta nor aipatuko dute?

Eneka: Maialen.

Elk.: A, bai?

Eneka: Bai, bai, bai seur. Adibidez Baxoan ukan dugu... zen euskarako Baxoan. Beti baduzu galdera ireki bat, eta behar duzu egin testu ttipi bat, eta beraiek zuten erran heroi bat, eta badakit ainitzek Maialen eman nahi zutela *quoi*, ta nik ez nuen batere pentsatuko...

Elk.: Eta ez dira bertso eskolan?

Eneka: Ez, ez, batere!

Rapa gustatzea eta raplari izatea, ordea, ez da gauza bera. Bertso-eskolako kideak bertsolariak dira. Hobexeago zein kaxkarxeago, inprobisatzen dakite. Bertsoan aritzen dira haien artean eta bertso-munduko eragileak ezagutzen dituzte, gutxi gehiago. Mundu horretakoak dira. Bertso-eskolakoek halako *zerbait* dute.

Leire: Agian besteak ez dira ateratzen giro berdinetan edo... [...] Ez dakit, guk badugu gure... agian besteek ez duten hori, *fin*... mugitzen gira, eta lagun talde bat gira, hori da, nik uste dut han ez dela, *fin*, adibidez, lizeoan eta, ez gira hainbeste mugitzen lagun taldeka, denak gira lagunak, baina, ez gira lagun taldeka mugitzen, ta, gurea da zinez, *fin*... ez dakit, badugu zerbait.

Zerbait hori, Carles Feixak “estilo” gisa definitzen duenarekin pareka daiteke. Hots, “la manifestación simbólica de las culturas juveniles, expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo” (Feixa, 1990: 97).

Altunak azpimarratzen duen bezala, “estilo zehatz bat definitzeko kultura elementu ezberdinen konbinaketa ematen da” (Altuna, 2015: 46). Feixak, besteak

beste, honakoak aipatzen ditu esanguratsu gisa: hizkuntza, kultur ekoizpenak eta jarduera edo erritu bereziak (Feixa, 1990: 100). Bertso-eskolako kideen kasuan, bertsolaritzaren praktika bera bada bertso-eskolakoen estiloa definitzen duen elementu bat. Baina, badira estilo hori ezaugarritzen duten bestelako elementuak ere.

5.3.3 Bernat Etxepareko bertso-eskola. Euskaraz, bertsoz eta prosaz.

5.3.3.1 Bertsoa arrazoia eta aitzakia

Bertsotan egitea da bertso-eskolari izaera ematen dion jarduera: bertan -inoiz bertsotan egiten ez bada, ez da bertso-eskola. Batzuetan librean egingo da, aurrez gai jakinik zehaztu gabe, alegia. Bestetan gaia proposatuko du bertso-irakasleak ala bertso-eskolako gaztetxoren batek (izan espontaneoki hala egitea proposatu duelako, izan irakasleak hala eskatuta, gaiak sortzen eta formulatzen trebatzeko). Gehienbat taldean edo binaka egingo dute bertsotan, nahiz banakako gaiak ere jarri behar bada. Puntutan ere egiten da tarteka, eta baita puntuak jarri eta erantzun ere (batek bertsoaren lehen puntua eman, lehen errimara arteko zatia, alegia, eta besteak bertsoa bururaino osatu). Bertso-eskolan bertsotan egiten da, noski, baina, ez beti eta ez soilik. Badira hizketan hasi eta hizketan bukatutako bertso-eskola saioak.

Bernat Etxepareko bertso-eskolan, helburua, berez, bertsotan jarduteaz gain, bertsogintzan trebatzea ere bada. Mota honetako bertso-eskoletan, bertso-eskolaz kanpoko bertsolarien bat-bateko zein idatzizko bertsoak kantatu litezke (transkribatuta aurki daitezkeen bat-bateko saioak ala bertso-paperak, izan bertsolari garaikideenak zein zaharragoenak). Hauta litezke bertso horiek erabiltzen dituzten literatura edo erretorika baliabideak lantzeko ala diskurtsoaren egituraketa aztertzeko: bakarkako batean suspensea eta intriga mantentzen duten bertsoak hauta litezke, entzuleen jakin-mina mantentzeko bertsolariak zein baliabide darabiltzan aztertzeko, ofiziotako lan bat hauta liteke batak besteari nola erantzuten dion ikusteko (bestearen bertsoa entzun eta norbere bertsoa entzundakoari erantzunez osatzen du? Lehen puntuan erantzun eta gainerako

bertsoa beste gai baterantz bideratzen du? Ala ez dio erantzuten?). Modu formalean baino, eztabaidak informalki ematen dira.

Kidea1: Sobera maite dut bukaera hau. Ez dakit zendako, baina, sobera maite dut.

Kidea2: Bai, egiten du *style*, ez zinuten espero baina, *ha!* Nik banakien hastapenetik...

(Landa kuadernoa, 2018-04-04.

Bernat Etxepareko bertso-eskolako elkarrizketa.)

Analisi hauek edo antzekoak egiten dira, bestalde, bertso-eskolako kideek bertso-eskolan botatako bertsoei buruz. Gerta liteke, besterik gabe, norbere edo bertso-kideen bertsogintzaren gaineko iruzkinak egitea, eta eztabaidatzea: “nik zure paperetik hau eta hura esango nukeen”, “hau bota dut, baina, berehala konturatu naiz hori esateak hurrengo bertsorako bidea ixten zidala”, “gai honi hemendik heldu diozue, baina beste bide honetatik ere hel zekioken”, etab. Badira, horiez gain, bat-bateko bertsogintzarako beharrezkoak diren gaitasunak trebatzeko berariazko ariketak ere, hots, memoria, errima, azkartasuna, silaba kopuruaren kontrola, doinua edo kantaera lantzeko propio sortutako edo egokitutako ariketak egitea. Ariketa hauek, eskuarki, bat-bateko bertso-jardunarekiko koherentzian, taldean edo binaka egitekoak izaten dira, ahozkoak, normalki, eta beti ere, bertso-kideen aurrean burutzekoak.

Eman dezagun adibide bat. Memoria eta azkartasuna lantzeko ariketa izan liteke honakoa: bertso-eskolako bi kide zutitzen dira, gainerako kideak inguruan jarrita daudela, publiko gisa. Kideetako batek besteari oinak emango dizkio, kantatzen joan ahala, eta beste kideak errima horiekin osatu beharko du bertsoa. Kide batek lehen oina eman, eta puntua osatuko du, beraz, beste kideak. Eta lehen puntua bukatu aurretik- hots, kantuan ari dela- beste oin bat emango dio lagunak, bigarren puntua errima horrekin osa dezan, eta horrela segituko dute, bertsoa bukatu arte. Kantuan ari denak, beraz, kantuan ari dela besteak emandako errima gogoan hartu beharko du, hurrengo puntuan erabiltzeko, eta gainera, bertsoari zentzua emango badio, oin horrekin zer esan eta bere diskurtsora nola ekarri bizi-bizi pentsatu beharko du. Kideak, gainera, gehixeago edo gutxixeago lagun diezaioke ariketa burutzeko, ez baita gauza bera, “egina”, “ahalegina”, “mina” eta “berdina” oinak ematea (ia edozein gaitara moldatzeko modukoak), ala

“bilirrubina”, “limusina”, “espartina” eta “biolina” (bakoitza eremu lexiko zehatz batekoa, eta gai askotarako moldakaitza). Ariketa hau, txandan-txandan, bertso-eskolako kide guztiek burutu lezakete, bertsoa osatzen duenaren papera betez, behin, eta oinak ematen dituenaren paperean, beste behin.

Elkarrizketatuei bertso-eskolako jardueri buruz galdetzen zaienean, ordea, gehien azaleratzen direnak ez dira bertsogintzaren ingurukoak. Jakintzat ematen da bertso-eskola bertsotan egiteko lekua dela, baina, haientzat esanguratsuenak diren bertso-eskolari loturiko jarduerak aipatzen dituztenean, gehien azpimarratzen dituztenak bertsotan ari ez diren tartekak dira, hain zuzen. Alde batetik, batzuen eta besteen urtebetetze askariak, edo elkarrizketa tartekak, bertso-munduko, lizeoko edo komunikabideetako gertakariei buruz, zein haiei edo haien inguruko jendeari buruz. Bertso-eskolako dinamikak distentsiorako eta elkarrizketarako bide ematen du. Bertso-eskolan zilegi ezezik beharrezkoa da taldekideen arteko elkarrizketa, adar-jotzea, ariketatik ariketarako hitzezko elkartrukea, bi kidek ofiziotarako izan duten bertso-gaiak hizketan hasi eta digresioz digresio eztabaida luze batera heldu eta konturatzeko bertso-eskola bukatzeko ordua iristea. Bertso-eskolak denbora bat eskaintzen dio elkarrizketa informalarari, irriari, pausari.

Igor: Be jadanik gure artean biziki giro ona zen, *fin*, biziki giro ona zen, bai, lizeoko hiru urteetan. Eta gu bertso-eskolara joaiten ginen, berez, bertsoak egiteko, bainan, pasa ditugu ez dakit zenbat oren irriz karkailaka ez dakit ze kondatzen, hori, hortaz mintzatzen, hortaz eztabaidatzen, askariak egiten... Beraz, bai, bertso-eskolara, berez, joaten zira bertsoak egiteko, bainan, ez da batere hortan mugatzen, badira beste mila gauza egin ditugunak bertsoa ez dena.

Eta bestetik, bertso-eskolako espazio eta denboraz kanpoko jarduerak, dira gazteek aipatzen dituzten bertso-eskolaren inguruko jarduera esanguratsuak. Elkartetik proposatutakoak bezainbat edo gehiago beraien aldetik antolatuak. Bertso-saioak aditzera joatea, beste bertso-eskoletakoekin topaketak egitea, bertso-udalekuetako bizipenak, eta bertso-parrandak, besteak beste. Eta horietan, berriz ere, hitza: testuinguru horietan edukitako elkarrizketak dira maiz aipagai.

Allande: Ez dakit harreman hoiek bertso-eskolako ohiko funtzionamenduarekin bakarrik gara daitezkeen, edo... Bai, bertso-eskolatik kanpo pasatako denbora guztian landu ditugu harreman hoiek, eta... Bai, saioak, bertso-parrandak eta... Holakoak anitzetan izan ditugu. Parranda batzuk botatzen ditugu elgarrekin, baina, gertatzen da batzutan etxe batean elkartu eta gau osoa egotea hizketan edo holako gauzak [...]. Hitz egitearena eta, nik uste dut oso garrantzitsua dela.

Jarduera komunitate bateko partaide izateak munduan kokatzeko modu bat dakar berekin. Eta bertso-eskolako mundutxoaz ari direnean, haien taldearen izaeraz, haien taldean sentitzeko moduz, eta taldean izan duten garapenez, badira hitz egiteko modu batzuk, egiteko modu batzuk eta balore batzuk, etengabe azaleratzen direnak. Hortik (ere) begiratzen diote kanpoko munduari.

Elk. : Zer aldatzen da giro 'normaletik' bertso-eskolako girora?

Uhaina: Dena. Bon, deia euskara, *fin*... Bai. Gehienak, bertso-eskolan aritzen giren guziak, gehienak, gira euskaraz gehien mintzatzen girenak. Nik uste dut baietz. Ta... dena, *fin*... ateratzeko... dena desber... *fin*.... bi mundu desberdin dira mundu batean.

Nekane: Bainan, bertso-eskolan berezia da zenta gauza berdin batek elkartzen gaitu. Bertsolaritzak gaitu elkartzen, bere balore guziekin, eta beraz, azkenean pixkat bizitzeko modu bat da, gauza ainitz ikasten da harremanetik eta, beraz, ez gira berdina, bainan, gauza batzuen gainean balore berdintsuak ditugu pixka bat.

Eckertek dion moduan, jarduera komunitate bateko kideek talde bezala kokatzen dute haien burua, kanpoko munduarekiko.

This includes the common interpretation of other communities, and of their own practice with respect to those communities, and ultimately with the development of a style – including a linguistic style – that embodies these interpretations (Eckert, 2006: 683-684).

Eta, hain zuzen ere, euskararekiko harremana eta euskararen erabilera dira, besteak beste, bertso-eskolako jarduera komunitateko kideen *estiloa* definitzen duten elementuak.

5.3.3.2 Euskararen berezko¹²² erabilgune

Bertso-eskolako kideek astean ordu bete edo bi pasatzen dituzte, gutxi gora behera, bertso-eskolan. Esan beharrik ez da, IEHko testuinguruan bertso-eskola dela eskolaz kanpoko aisialdi eskaintza antolatuan hasi eta buka euskaraz gara litekeen jarduera bakarra ez bada, bakarrenetakoa (Baxok eta Coyos, 2010). Baina bertso-eskola denbora tarte horretan euskaraz hitz egin ahal izateko espazio bat baino gehiago da: bertan gazteek elkarrekiko harremanak sortzen eta garatzen dituzte, edo bertso-eskolaz kanpoko harremanak bertso-eskolako harreman bilakatu. Eta euskara da edo bilakatzen da harreman horietarako komunikazio tresna. Izan ere, euskara komunikazio hizkuntza nagusia ezezik bakarra da bertso-eskolan, eta bertso-eskolatik kanpo betetzen ez dituen hainbat funtzio betetzera iragaten da: bertso-eskola, euskararen berezko erabilgunea da.

Zein ote da, beraz, bertso-eskolan gertatzen denaren eta murgiltze ereduko eskola orduen arteko ezberdintasuna? Bada, IEHko murgiltze ereduko gazte gehienentzat euskara eskolako hizkuntza da eta batzuentzat, baita familiakoa ere, hots, funtzio formalei edo helduekiko harremanari loturiko hizkuntza da euskara. Eta horrek eragin negatiboa izan lezake gazteen euskararen erabileran.

[...] gure gazte gehienei euskara eskolan/ikastolan ikasi izanak ondorio batzuk ekarri dizkie. Haietariko anitzendako euskararen esperientzia uharte moduko bat izan da: eskolan dena euskaraz, etxean ezer ez edo apurtxo bat, kolean deus ere ez, lagunekin oso gutxi... Hau da, gazte askorendako euskara bizipen etena edo ez jarraitua izan da, bizipen atomizatua eta batzuetan, eskolara mugatua. Hori horrela izanda, euskara eremu akademikoari lotzen diote hala bizipenetan nola erabilera ohituretan. Zenbait aldiz, gazteek beraiek aitortuta, eskolan baizik ez dute erabiltzen, eskolatik kanpoko harreman guztiak (familia, lagunartea, aisia...) erdaraz eratu dituztela (Kasares, 2010: 117).

Bertso-eskolak osatzen duen espazio -besteak beste- linguistikoan gertatzen dena guztiz kontrakoa da. Eskolaz kanpoko jarduera bat izanik, gazteak ez daude bertan egotera behartuta, eta beraz, eremu formaletik at dagoen espaziotzat dute. Espazio horretan, edozein gairi buruz inprobisatzera ohitzen dira gazteak, besteak beste, gazteen munduari dagozkion gaietara buruz. Izan ere, inprobisatze ekintza

¹²² "Berezko" hitzaren "espontaneo" adieran, eta ez "sortzetiko" edo "natural" adieran.

horren protagonistak (sortzaile zein entzuleak) gazteak beraiek diren neurrian, gaiak ere haien munduari erreferentzia egiten diotenak dira maiz¹²³. Gazteek, beraz, euskaraz heltzen diete haien munduari erreferentzia egiten dieten gaiak. Hori horrela, bertso-eskolaz kanpoko portaera linguistikoak arraroak lirateke bertso-eskolan:

Elk.: Arauak aldatzen dira, nunbait, bertso-eskolan.

Leire: Bai. Bai. Nik orain, aspaldi ez dudala egiten esaldi oso bat frantsesez e... lagunekin ere ez, *fin*, salbu ez bada eremu bat nun frantsesa hitz egin behar dudan bortxaz. bai, ta bertso... ez, ez dut uste bertso eskolan, e... Ez.

Elk. : Bitxia eginen zuen, ez?

Leire: Bai biziki. Biziki-biziki-biziki.

Elk. : Adibidez bertso-eskolan bat hasiko balitz kontaktzen... ez dakit zerbait frantsesez?

Uhaina: A, ez, ez, ez. Keba! Inoiz ez!

Hala, bertso-eskola barruan hizkuntza erabilerari dagozkion arauak -funtsean, sozializazio arauak- aldatzen dira. Eta aldaketa hau ez da soilik eskolako edo etxeko arauetako aldaketa. Izan ere, zaila da hizkuntza erabilerarako arau horiek aurkitzen gazteen aisialdiko bestelako esparruetan ere. Egiturak berak -euskaraz ez dakitenean presentziak eta inguruko hizkuntza ideologiak barne- hein handi batean oztopatzen die euskararen erabilera sistematikoa.

Leire: Eta dantzan, dantzan frantsesez. *Mais*, dantzan, gira, bost lagun edo, ta... Enfin, dantza barnean lagun taldean bost edo, eta hiru, non, lau, ni barne, gira ikastola. Ta haiekin, beraz, euskaraz eta bestearekin frantsesez eta bestea hor delarik ba, denak frantsesez.

Uhaina: Kontserbatorioan, irakasleekin eta ikasle batzuekin ez, baino, gero, egin dugu, hola, lagun talde bat bezela euskaldunekin eta haiekin euskaraz. Baina, orokorrean, kontserbatorioan frantsesez.

¹²³ Hona Bernat Etxepare lizeoko bertso-eskolan bina gazteri proposaturiko bi gai, 2014ko maiatzaren 5ean, Baionan: «Zu, X, hamabost urteko neska gaztea zara, eta lehen aldiz atera zara parrandara. Zorionez, Y, hemezortzi urteko zure ahizpa -eta festa-girora ohitua- zurekin atera da.», «Zuek anai-arrebak zarete. Etxean maiz entzuten dituzue gurasoak eztabaidan. Azken aldian okerrera egin du egoerak. X, kezkatuta zaude, eta Y-rengana joan zara gaiak hitz egiteko asmoz».

Gazteok, beraz, estrategia ezberdinak garatzen dituzte haien aisialdian ere euskara ahal bezainbat erabiltzeko, baina, horrek hiztunari aparteko ahalegin bat eskatzeaz gain, espazio hauetako euskararen erabilerak markatua izaten segitzen du.

Olaia: Dantzan, e... zenbat gira? Sei bat neska. Eta seietatik lauk euskara dakigu eta bik frantsesa. Eta adibidez, ba, ni iristen naiz, edo, eta hasiko naiz euskaraz [euskaraz dakiten horiekin]. *Du genre*, " ez dakite euskara", beraz, ze egingo dut, frantsesez? Ez, segituko dut euskaraz, eta gero, ba, itzuliko dut frantsesera, adibidez. Baina, gero, sen... *fin*, begiratzen gaituzte eta senditzen ditut pixkat deseroso bezala. Ta ni izan banintz haien lekuan eta ari baziren beste hizkuntza batean ze? Bo, ba, nik euskaraz segituko dut eta... ba, ikas dezaten, edo... ta gero bai, haiekin frantsesez, ez baita hauturik.

Elkarrizketaturiko batzuek, elkarrizketan bertan agertzen dute haien aisialdiko hautuei buruzko hausnarketa bat, eta hautu horietan hizkuntzak izan zuen pisuaz gogoetatzen dute. Zenbaiten kasuan, bertso-eskolaz haratago, haien aisialdirako aukeratutako jarduerak euskarazkoak zirela oharturik, hizkuntzaren irizpideak eragina izan zuela mahai gaineratzen dute, hipotesi gisa.

Nekane: Orain ari naiz pentsatzen, egin ditudan aktibitate guziak... Ez gimnastika egin nuen, hori ez zen euskaraz bainan... Egin dut pilota, egin dut trikia, egin dut bertsolaritza, ta dena euskaraz zen. Beraz, ez da kasualitatea hala ere, ez dut uste.

Beste elkarrizketatu batzuk, zuzenean bertso-eskolari dagokionez, euskarazko jarduera bat izatea haien hautaketarako irizpide nagusi izan zitekeela pentsatzen dute.

Igor: Ez dakit, pff.. ez dakit, ez dakit ere ezta zendako segitu nuen hastapenean hainbeste nintzen beldurtua, ez dakit zendako segi nuen, *en fait*. Zerk, zerk atxikitzen ninduen bertso-eskolan. Ene ustez, beste zerbait, beste zerbaiten egiteak be, zenta ari nintzen saskibaloinean eta hor ere dena frantsesez ta zerbait egiteak euskaraz, ene ustez horrek atxiki nau ta, bo, egiten zuen, ez dakit, kurtsoetatik kanpo beste zerbait euskaraz frantsesezko gauza guzien artean.

Badirudi bertso-eskolan izena emateko edo jarraitzeko hautu horretan, bertsogintzaren jardueraz haratago hizkuntza bera badela elementu erabakiorra.

5.3.3.3 Euskararen galbahea

Bertsolaritza definitzeko ezinbesteko elementua da euskara, eta bertsolaritzaren jarduera bera ezin da euskararekiko modu bereizian ulertu. Hizkuntza da

jolaserako tresna. Hizkuntzaren bidez sortzen da bertsoa eta sortzen dira bertsoaren jirako harremanak.

Jokin: Bertso-eskolan gauza da obligatua zirela euskalduna izatea bertsoan aritzeko, *fin*, dantzan ikasten ahal duzu dantzatzen frantsesa izanez edo kantatzen ahal duzu euskaraz, *fin*, kantu bat euskaraz gogoz ikasi ta kantatu, *mais*, bertsoaritzan zinez obligatua zira jakitea, euskalduna izatea, zenta zuk duzu sortu behar ta sortu behar duzu euskaraz, beraz...

Kontua, ordea, hori baino konplexuagoa da. Elkarrizketatuen hitzetan ageri da bertso-eskolako kideen eta euskararen arteko harremanari buruzko diskurtso bat. Haien euskararekiko harremanaren estutasuna azpimarratu ohi dute, hain zuzen ere, bertso-eskolaz kanpokoa. Lehendikakoa.

Leire: Nik uste dut bizian ukan dudala [kontzientzia]. Nik bai. Gero, suposatzen dut bertso-eskolak lagunduko duela hortan, *mais*... Etxean, bai, *fin*, nik uste dut etxean biziki-biziki... *Fin*, bai, ta aitatzik eta... kantuak eta dena, euskaraz, *fin*, ez dakit... eta beti jakin dut "aitite, Frankoren garaian egoiten zen asto-belarriekin euskaraz mintzatzen zelako" [tonu altuan esaten du, amaren tonua karikaturizatuz], *fin*, holakoak beti-beti-beti entzuten badituzu etxean bi urtetatik nik uste dut azkenean sartzen zaizula ta... Agian ez kaleratzeko, bainan, kontzientzia hori barnean ukan, gero ekintzak edo praktikan ezarri, agian bertso-eskolari esker, *mais*, barnean beti ukan dut hori, etxetik.

Badirudi bertso-eskolako kideek gaur egun euskararekin harreman estua izateaz gain (erabilera trinkoa, kontzientzia soziolinguistikoa, atxikimendu emozionala, euskararen biziberritzearekiko konpromisoa edo beste) bertso-eskolan izena eman aitzin zuten identitate-ezaugarri bat zela, aski argi adierazten baitute ez dela bertso-eskolan garatutako zerbait:

Elk. : Orduan, zure kontzientzia hori, esango zenuke ez datorrela... Kontzientzia, edo, nahita egite hori, euskaraz, ba autobusera igo eta 'egun on' esatea, adibidez, ez da... Bertso-eskolak ez duela bereziki eraginik hortan? Berez duzun zerbait dela?

Uhaina: Ba igual, bertso-eskolak ekarri izan... *osea*... ekarri zidan, noizbait, baina, gaur egun ez naiz kontziente hortaz. Baina igual ez... igual bai, baino, ez dut uste.

Gazteok ez dute *kontzientzia* hori bertso-eskolan sartzeko ezinbesteko baldintza gisa ikusten: edonork eman lezake izena bertso-eskolan, eta ateak zabalik daude. Baina, euskararekiko harreman estua dutenen espazioa da bertso-eskola. Bertso-eskolako jarduera komunitateko kide direnen ezaugarri da hori. Eta

elkarrizketatuen hitzetan ageri da bertso-eskolara sartzeko *galbahe* moduko baten irudia.

Kepa: Bo, *ya* bertso-eskolan sartzeko ere bai, eduki behar duzu holan pixkat, familiatik edo... bai. Eta indartzen du... bai, noski. Bertso-eskolak... bai.

Bada bertso-eskolako sinesmen, egiteko modu, eta baloreen parte, hots, jarduera komunitateko kideen ezaugarri (Eckert eta McConnell-Ginet, 1992b). Arraultza ala oiloa da lehena? Euskararen aldeko kontzientzia eta euskara erabiltzeko joera dutenek ematen dute izena edo jarraitzen dute bertso-eskolan, orduan? Ala bertso-eskolak berak elikatzen du kontzientzia eta erabilera hori? Zuzenean galdetuta, elkarrizketatuen erantzuna argia da: "biak".

Elk.: Uste duzu dela bertso-eskolan ari zirelako mintzatzen zirela euskaraz edo euskaraz gehio mintzatzen zirelako...

Leire: [galdera eteten du] Biak, nere ustez. Alde batetik... Bat: alde batetik, nik uste dut bertsoa... euskaraz... euskaraz gehien ari girenok xekatu dugula, agian inkontzienteki edo, eremu bat nun euskaraz mintzatzen ahal ginen, eta euskara... eta euskaraz mintzatze horrek eragin digula, *fin*, bertsoan aritze horrek eragin digula euskaraz gehio mintzatzea.

Elk.: Zer da; euskaraz asko hitz egiten dutenek bertsoarekiko zaletasuna dutela edo bertso-eskolan izateagatik ere euskaraz gehiago hitz egiten dutela...

Uhaina: Biak. E, adibidez, hori, aurten eta joan den urtean, jende bastante animatu genuen bertso-eskolara etortzeko, ta horiek ba, noski, euskararekin daukaten harremana, ba, haundia da, eta izan behar da, baino bertso-eskolak ere ematen dizu, holako... Hori, euskararekiko atxikimendu bat. Ze azkenean, bertsoariekin zaudenean edo bertso-eskolan, beti euskeraz zaude. Orduan, kanpoan baldin badaukazu desoreka, erderarekiko, aldarazten dizu txipa.

Jokin: Ez dakit bertso-eskolak duenez egiten, zenta ene ustez bertso-eskolan gira holakoak baikira, beharba. Gero bertso-eskolak bilakarazi gaitu oino gehiago holakoak.

Bertso-eskolak alternadore baten gisara funtzionatzen du. Auto baten alternadoreak energia elektrikoa sortzen du auto barruko elektrizitate beharrak asetzeko eta bateria betetzeko, baina, energia hori sortzeko autoak martxan egon behar du. Bertso-eskolan antzeko zerbait gertatzen dela dirudi, euskararekiko

harremanari dagokionez: lehendik motorra martxan baldin badago, bertso-eskolak hizkuntzarekiko lotura estutzea eragingo du.

Hala, bertso-eskolako *tribua* definitzen dute -besteak beste- euskararekiko *kontzientziak* eta euskararen erabilerak berak. *Bertso-eskolakoek euskaraz hitz egiten dute.*

5.3.3.4 *Hiztun berriak galbahean barna*

Aipatutako galbahe horretan, ordea, zer da zaia eta zer alea? Zeintzuk dira, galbahe sinboliko horrek hautatzen eta baztertzen dituen elementuak? Zaila da zehazten euskararekiko harremanean zeintzuk diren, zehazki, beharrezko elementuak: *kontzientzia* esaten diote askok, eta kontzeptu horretan horrek badirudi ezagutza soziolinguistikoa, hizkuntza biziberritzeko konpromezua eta hizkuntzarekiko lotura emozionala bezalako elementuak barnebiltzen dituela. *Atxikimendua* ere erabiltzen dute, baina, hizkuntzari atxikimendua modu askotara eduki dakioke eta hizkuntza *maite* izatea ez da aski gazteok adierazi nahi duten *zera* horrekin bat egiteko.

Esango nuke, euskararekiko harreman *berezi* hori definitzen duten bi elementu ageri direla, nagusiki, gazteon diskurtsoetan: alde batetik hizkuntza praktikak, hots, hizkuntzarekiko atxikimendua, konpromezua eta kontzientzia, erabileraren bidez adierazia eta gorpuztua, eta bestetik *berezkotasun*, etxetikako euskararekiko harreman bat, alegia, etxean euskaraz egin izana, eta etxeoak euskararen aldeko eragile gisa identifikatu ahal izatea.

Osagarriak izan daitezke euskarazko praktikak eta hori etxetik jaso izana, noski. Ez etxean euskararen aldeko ideologian sozializatuak izateak ez horrez gain euskaraz (ere) sozializatuak izateak ez du bermatzen nerabe batek bere lagunekin euskaraz egitea. Baina, gazte hauetako gehienen kasuan bat datoz. Etxe arras *euskaldunetakoak* dira, eta euskararen erabilera trinkoa egiten dute.

Baina, beste batzuen kasuan, hizkuntzarekiko harreman *berezi* hori definitzen duten bi elementuekiko posizioa oso desberdina da: haien hizkuntza praktiken bidez adieraz dezakete haien hizkuntzarekiko konpromezua, kontzientzia eta atxikimendua, baina euskararekiko *berezko* edo etxetikako harremana ezin dute

gorpuztu. Kontzeptu esentzialista izanik, ezin dute kategoria batetik bestera pasa: haien etxean ez dute gurasoekin euskaraz hitz egin izan, eta hori ezin dute aldatu. Eta distortsioak sortzen ditu hiztun berri izaera horrek, bertso-eskolako jarduera komunitateko kide gehienek ezaugarriekiko. Ez da bereizketa zurrunik egiten batzuen eta besteen artean. Ez dago bazterkeria espliziturik. Euskara etxean ikasi ez dutenen diskurtsoetan, praktiken bidez gorpuztutako kontzientzian eta atxikimenduan jartzen da fokua, galbaheaz hitz egiterakoan.

Allande: Nik uste dut *ya* lizeoan ta bertso eskolan gelditu girenak nahiko, nahiko jende euskalduna garela kontzientziatua eta geroz eta lagun euskaldun gehiago duena eta nik uste dut hori dela. Gero bidean gelditu dira batzuk bestelako faktoreengatik, ez dira gehio bertsotan ari, baina, uste dut horrek gelditu... Nahiko... Ez dakit, agian itsusia da hori erratea, baina, galbahe bat izan dela edo ikastolatik eta kolegiotik lizeora bertso eskolan gabiltzanak, jadanik bai.

Aurrez aipatu gisan, elkarrizketaturiko bi hiztun berriak erabat “eredugarriak” eta “tatxagabeak” dira haien hizkuntza portaeran: etxean euskaraz egin duten asko baino gehiago eta modu sistematikoagoan erabili dute euskara, ez soilik lizeoan, baizik eta baita lehen mailan zein kolegioan ere. Ez dute frantseserako mudantzarik egin. Euskara erabiltzen duenaren rol soziolinguistikoa izan dute eta mantendu dute haien eskola ibilbide osoan. Haurrak zirela (9-10) urterekin hasi ziren bertso-eskolan eta geroztik ez dute alde egin. Eta hala ere, etxean euskaraz ez egin izanagatik, bertso-eskolako jarduera komunitatearekiko sarbidea ez da hain *natural* irakurria, eta ez da hain *berezkoa* haien jarduera komunitatearen baitako pertenezia. Hots, ez da inondik inora derrigorrez bete beharreko baldintza gisa ageri *euskaldun-zahartasuna*, baina, besteen begiradan, hiztun berriok bertso-eskolako jarduera komunitatean sartzeko eta harremanak eraikitzekeo prozesua problematikoagotzat jotzen da -errealitatean hiztun berriok hala bizi ala ez-.

Elk: Eta uste duzu bertso-eskolan aritzeak kontzientzia gehitu dizula euskararen inguruan, edo, edo bazinun deia, eta...

Kepa: [galdera eteten du ia] Nik banuen deia. Igual Allanderen kasuan, adibidez, e... Bai, be, aldatu dio, edo, ez dakit. Nik nire etxetik badut. Betidanik.

Elk.: Zer bada, filtro bat bezala, filtro *imaginario* bat, bertso-eskolara sartzeko behar duzula etxetik euskalduntasun bat edo...

Kepa: Ez-ez-ez. Ez derrigorrez. Adibidez Allandek bere guraso biak frantsesak zituen. Ta bera hasi zen. Baina, biak lotuak dira, bai, bi aldetatik. Bertso-eskolan sartzen bazara, pixkat sortzen da euskal... zaletasun hori, edo bai. Ta euskaltzaletasuna etxetik baldin baduzu edo, bertso-eskolan errexago sartzen zira. Ta harremanetan eta, errexago.

Errealitatean ez dirudi, praktikan, harremanak *berez* direnik zailagoak hitzun berriontzat besteentzat baino. Ez da halakorik ageri haien diskurtsoetan eta hitzun berri izatea ez dute muga gisa bizi ez bertsoarako ez bertso-munduan sozializatzeko. Hizkuntza etxean ikasi izana edo ez ikasi izana ez da bertso-eskolako dinamikan eragiten duen bereizketa bat. Lizeoko ikasleen artean ez da, berez, kategoria pertinentea. Eta hitzun berriok ez dute sentitzen, ez lizeoan eta ez bertso-eskolan, haiek kategoria horretako gisa irakurriak direnik. Ez da tabu bat. Hitz egin daiteke bereizketa horretaz. Baina, ez dute kategoria bereizketa hori haien bertso-eskolako egunerokotasuneko praktikak ulertzeko kategoria pertinente gisa definitzen¹²⁴.

Badira hori ulertzeko bi elementu nire ustez gakoak direnak: lehenik eta behin, bertso-eskola egituratzen duen jarduera bertsoan egitea da. Eta kasualitate ala ez, elkarrizketatutako hitzun berriek biziki maila ona dute bertsoan. Eta bestetik, bertso-eskolako giroa: bertso-eskola norberarentzat eroso izateko, besteentzat ere eroso izatea komeni da. Eta premisa horren gainean eraikitzen dira, kontzienteki zein inkontzienteki, bertso-eskolako harreman dinamikak.

5.3.4 Konfiantza, bertso-eskola existitzeko baldintza

Esan bezala, bertso-eskolako jardunean, bat-bateko bertso-gintza jarduera egituratzailea izanik, beharrezkoa da bertso-eskolako kideek bi oinarrizko gaitasun garatzea -bertsoak sortzeko beharrezko dituzten gaitasun teknikoek gain-: hitza hartzeko gaitasuna, kideen aurrean bat-batean inprobisatzera ausartzeko, eta entzuteko gaitasuna, beste inor bat-batean ari denean, eroso egingo zaion

¹²⁴ Hurrengo atalean azalduko dut, hala ere, bertso-eskolako praktikak irakurtzeko bereizketa nagusia ez izanik ere, hitzun berrion hizkuntza eta bertso- ibilbideak ulertzeko ezinbestekoa dela hitzun berri/hitzun zahar bereizketa, ez *de facto* kategoria batekoa ala bestekoa izatetik portaera batzuk eratortzen direlako, baizik eta, hain zuzen ere, Euskal Herriko hizkuntza ideologian bezalaxe bertso mundukoan kategoria horiek pertinentetzat eta esplikatibotzat hartuak direlako, halako Pygmalion efektu bat eraginez.

entzuteko jarrera aktibo bat garatzeko. Bi gaitasun horien garapena berez gertatzen da kideen artean elkarrekiko konfiantza giro bat baldin badago, eta alderantziz, hitza hartzeko eta entzuketa aktiborako enpatiazko jarrera baldin badago, berez sortzen da konfiantza giroa -are gehiago, jarrera hori ez dagoenean sortzen den distortsioak dena zartarazi dezake-.

Konfiantza eta empatia giro hori sortzea bertsogintzan trebatzeko -eta bertso-eskola batek aurrera egiteko- beharrezko baldintza da. Bat-batekotasunak beti dakar berekin amildegiak sortzen duen erakarpen eta beldur sentazioa. Bat-bateko jardunean, besteak beste, norbere mugekin egiten du topo bertsolariak. Nahi duena nahi duen erara esateko ezintasunarekin. Gauza bat pentsatu eta bestea esatearen frustrazioarekin. Bertso erdian trabatu eta aurrera egin ezinik geratzearekin. Edo bertsoa bukatzeagatik zentzurik ez duen zerbait esatearekin. Eta hori publikoki eta era baikorrean asumitzeko (publikoa hurbilekoa eta murrizta izanik ere), hots, bertso-sorkuntza prozesua gozamen iturri izan dadin, konfiantza eta empatia giroa ezinbestekoa da. Era berean, bestearen gaitasun eta mugekiko kokatu behar du bertso-eskolako kideak. Zenbait gaitasun miretsi ditzake besteengan, eta zenbait hutsune identifikatu, eta horien aurrean jarrera egokia edukitzea beharrezkoa izango da, bertsotarako giro aproposa mantendu nahi bada -neurri egokia zein den erabakiz unearen, pertsonaren, testuinguruaren arabera, eta ibilian-ibilian mugak identifikatuz eta arriskuak neurtzen ikasiz.

Eta giro aproposik ez badago, bertso-eskola egongo da, beharbada, baina, ez da taldetasunik egongo. Haurren kasuan, baliteke bertso-eskola ez izatea aisialdi esparru bat besterik, hots, eskolaz kanpo egiten diren hainbat aisialdiko jardueretako bat. Gaztetxo eta gazteei dagokienez, ordea -baita helduei dagokienez ere-, haurrekiko parekatuz, aisialdi egituratuari ematen zaion denbora gero eta gutxiago da eta gero eta hobeto justifikatu behar izaten zaio norbere buruari. Dagoeneko lagunarteari modu informalean eskaini nahi izaten diogun denbora gero eta handiagoa da, eta aisialdi egituratuak lagun arteko giro bat eskaintzen ez badigu zaila izango da jarduera horretan jarraitzea -ez badu norberak helburu pertsonal indartsu bat jarduerari zuzenean loturikoa. Gazteen

kasuan, beraz, ez badago elkarrekiko enpatiarik eta taldetasunik, zaila da bertso-
eskola batek aurrera egitea.

Bernat Etxepareko bertso-eskolaren kasuan, aztertutako denbora tartean
bederen, bertako lagun giroak kideen bizitzan zentzu jakina du. Ez da lau parteren
artean denbora jakin batean gertatzen den praktika multzo soil bat. Bertso-
eskolako harremanek aisialdi esparru egituratutik haragoko jarraipena dute -
bertso-eskolako kideak bertso-eskolaz kanpo ere elkartuko dira, inguruko
herrietako bertso-saioak entzutera joateko, bertso-eskolako kideek kantatzen
duten saioetan publiko gisa parte hartzeko, edo bertso topaketetan zein bertso-
udalekuetan ezagututako jendearekin batera festa giroan elkartzeko, besteak
beste-. Lagun talde *sui generis* bat dira.

Elk. : Zer da giro hori, zergatik jendea heldu da gehio? Ze... zer da? Ze giro
duzue?

Leire: Biziki, *fin*, ez da, ez da... Ez gira bertso-eskolako kideak, gira lagunak.

5.3.4.1 *Edozein kaka botatzeko espazioa.*

Kideen arteko enpatiazko lotura da bertsoarako baldintza onak sortzeko aurrekari
nagusia. Baina, ez aurrekari soilik. Izan ere, bertso-jardunak berak ere bultzatzen
du kideen arteko lotura hori. Baditu bertso-gintzak, giroaren *trinkotzaile* diren hiru
uztarketa, Albert Casalsek bere tesian (2009) azaltzen dituenak: gainerako arte-
sorkuntza prozesuetan ohikoak diren hiru disoziazio zalantzan jartzen dira ahozko
inprobisazioan, orohar, eta hala gertatzen da, beraz, bertso-eskolako jardunean
ere.

Lehena konposizioaren eta interpretazioaren arteko disoziazioa da. Euskal
gizartean bertsoaren bat-batekotasuna deitzen diogun hori -ahozko kantu
inprobisatuaren ikerketa tradizioan *extemporary composed* izaera esaten zaiona-,
bertso-gintzaren ezaugarri behinenetakoa da. Joxerra Garzia-ren hitzetan, eta
erretorikaren marko teorikoa erabiliz, *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* eta
actio faseen arteko denbora tarte murrizta, hain zuzen (Garzia, 1999; Garzia,
Sarasua eta Egaña, 2001; Garzia, 2008). Bertsoa entzuten ari garen momentua

bertsolaria bertsoa sortzen ari den momentua bera izateak, nolabait, bertso-sorkuntzaren bizipenari intentsitatea eranstean dio.

Casalsek proposatzen duen bigarren uztardura norbanakoaren eta komunitatearen artekoa da. Banakakotasuna berezko ezaugarri du bertso-gintzak: norberak pentsatu eta norberak kantatzen du bertsoa. Baina, bertsoan egin daiteke bakarrik? Norberak dutxan inprobisatzea bertsoan egitea izango da, noski. Baina, bertsoan jendaurrean egiten ez duena ez da bertsolari gisa irakurria¹²⁵. Bertsoan, ustez betidanik, binaka egin da gutxienez¹²⁶. Elkarri erantzunez -edo elkarri segiz, bederen-, eta txandaka. Orain batek, orain besteak. Eta diskurtsoa bera biren artean sortzea da, besteak beste, bertsolarien egitekoetako bat. Baina, diskurtsoa ez du soilik bertso-kidearekin sortzen. Bertsolariak entzulea ere beharrezko du bertsoan egiteko. Entzulearentzat (ere) ari da bertsolaria, berez. Umoreak edo eta hunkidurak interlokuzio testuingurua behar dute sortzeko. Eta lotura horretan oinarrituz sortzen eta indartzen dira bertso-jardunaren bitartez taldekideen arteko lotura eta konplizitatea. Entzuleak badaki bera hor dagoen bitartean ari dela bertsolaria bertsoa sortzen. Eta sortzen ari den bitartean bere aurpegia ikus dezake. Gorputzaren keinuak. Hasperenak, imintzioak, marmarrak, edo bertso ona botatzera doala dakienaren irribarre txikia. Bertsoan ari denak batzuetan kideei begiratuko die. Edo hitz egin. Lausoa da sortzailearen eta entzulearen arteko muga.

Hain zuzen ere, bertso-gintzan zentzua galtzen duen hirugarren disoziazioari sortzailearen eta publikoaren arteko disoziazioa deitzen dio Casalsek. Performancearen baitan dago publikoaren erantzuna, alde batetik, baina, publikoak bertso-sorkuntzan eragiteko duen gaitasuna ere presente dago.

¹²⁵ Honi buruz hainbat irakurketa egin litezke. Gaur egun bat-batean jendaurrean egiten duena da bertsolari gisa irakurria, eta hori bertsolariaren kontzeptuaren eraikuntza historiko baten ondorioa da. Ez dut horretan nik gehiago sakonduko, baina, bereziki interesgarriak zaizkit bertsolariaren definizio honetara heltzeko eman diren prozesuei buruz Carmen Larrañagak eta Jone Miren Hernándezek egiten dituzten azterketak (Larrañaga, 1994, 1995, 1006, 1997; Hernández, 2011b, 2012).

¹²⁶ Badira salbuespenak, noski: bakarkako ariketa esaten zaiona (bertsolariak gai baten inguruan bertso sorta bat kantatu behar du, bakarka), edo puntu erantzuna, esaterako (gai-jartzaileak bertsoaren lehen puntua, hots, lehen errimarainoko zatia kantatuko du, eta bertsolariak osatu behar du bertsoa, errima horri jarraiki, emandako neurrian eta doinuan). Baina, bertso-jarduneko bestelako ariketa guztiak dira binakako edo taldekakoak.

Bertsolariaren sorkuntza momentuan, interlokuzio testuingurua bera da sorkuntzarako lehengai potentzial nagusietako bat. Bertso-plaza batean, publikoko norbaiten algarata batek alda dezake bertsoaldiaren norabidea. Eta entzuleriak badaki hori. Arrakalatu egiten da, hala, sortzailea eta entzulea banatzen dituen horma.

Bertso-eskolan, entzuleen eta kantuan ari denaren arteko disoziazio ez hau are nabarmenagoa da. Inor bertsotan hasten denean, entzuleek, bertsogintzaren aldarmioak ezagutzen dituztenez, haien irudikapenak eta aurreikuspenak egiten dituzte. Lehen puntuko oina esaten duenerako, errima berarekin aukeran zein oin dituen pentsa dezake entzule-kideak. Eta dauden oinak kontuan hartuz, zein izan daitekeen bukaerako ideiarako gordeko duena, eta beraz, zein izan daitekeen bukaerarako gorde duen ideia. Azala eta mamiari erreparatuz, bata bestearen menpe egonik, hertsapen tekniko horiek baldintzatuko dizkioten erabakiak zeintzuk diren kalkula dezake entzuleak. Eta aldi berean, bertsolariari emana izan zaion gai eta paperaren arabera, edo eta bertsokideak aurreko bertsoan esan dionaren arabera, kantuan ari den bertsolariak zer erantzungo duen pentsa lezake. Are gehiago, ezaguna badu bertsolaria. Eta edukizko eta teknikazko datuak konbinatuz, batzutan aurreikuspenak bete egingo dira. Besteetan ez, eta horrek berak sortzen du halako joko bat ere: betetzen direnean plazera sentitzen da betetzearen pozagatik -eta ezaguna den txiste baten bukaera berriz entzutean senti daitekeen sentsazio beragatik ere bai, batzuetan-, eta betetzen ez denean, edo aurreikuspenik egiteko betarik edo pista nahikorik izan ez dugunean, sorpresagatik- eta kasu honetan ona izan edo erdipurdikoa izan, ezjakintasunak berak, bertsolariaren ezpainetatik zintzilik egotearen sentsazioak sortzen du bertsolariarekiko batzen gaituen tentsio bat. Eta bestalde, bertsolariarekiko identifikazioa bera dago. Batez ere, kostata ari denean. Entzuten dagoen edonork daki nola sentitzen den bat egoera horretan. Ezintasun egoera horretan bertsolariak berak baditu estrategiak egoera deseroso hori kudeatzeko. “Ez dut ezer”, botako du, batzuetan, denbora behar duela adieraziz. “Bo, kaka bat da, bainan botako dut” abisatuko du besteetan, aurrez entzuleei barkamenak eskatuz bezainbat entzuleei barkaberak izan daitezkeen eskatuz. Kontratu bat da. Eta entzule

guztiek egingo dute ahalegina nekez ari denari lana errazteko. Keinuen bidez, isiltasunaren bidez, laguntza esplizitu bidez -darabilen errimaren oin bat botaz, ahoz gora, baina, apal, trabatuta baldin badago jarraitu ahal izan dezan, adibidez- eta batez ere, ez epaituz. Ez bertsoa osatzeko modua ez bertsoan esandakoa.

Jokin: Adibidez ba... deia besteen aintzinean ausartzen gira kantatzen, beraz, zerbait egiten du ere, *fin* segurtasun bat sortzen da denen artean eta *voilà* ikusten ditugu beste batzuk kakan, beste batzuk bertso onak botatzen, *fin* holako gauza desberdinak, eta ez dakit... Ene ustez da hori, sustut, segurtamen bat sortzen duela, *fin*, ari gira kantuz eee... prest gira zernahi botatzeko, *fin*, kaka bat edo bertso on bat edo ez dakit zer eta horien aintzinean eta badakigu, *fin*, ez dela deus, *fin*, berdin dila botatzen ahal dugula nahi duguna.

Igor: Ni niz lehena kaka bat ateratzeko bertsoan, beraz bon, badakit biziki untsa ateratzen dudala hori ta ez dute erranen "A! Gaizki egin duzu!", bon, bai erranen dautzute "Hor hobe zinuen hola egitea." Bainan ez batere trufa edo holako gauza batean.

Ez da noski kontratu hau beti betetzen. Badira haserrealdiak ere. Norbera bertsoan ari denean besteak asteburuko kontuez hitz eta pitz ari direlako. Edo frustrazioa, parekoek soinurik egin ez arren, norberak entzulearengandik arreta eta zaintza hori sentitzen ez dituelako eta nekez ari den unean bakarrik sentitu delako. Baina, oro har, badago elkarri babesa emateko joera bat. Besteak beste, rolak aldakorrek direlako. Orain entzulearen lekuan dagoena kantuan dagoenaren lekuan egongo da gero, eta alderantziz. Elkarrekikotasun ideia dago, inplizituki, rol trukaketa honen atzean. Orain nik emango dizut babesa zuri, gero zuk niri emango didazulako, edo eman diezadazun, edo dagoeneko eman didazulako. Eta nik zure babesa jasoko eta eskatuko dut, ni ere zuri emateko prest nagoelako, eta eskatu nahi badut emateko prest egon behar dut. Bi zentzu dituen lotura bat da, entzulearen eta kantatzen duenaren artekoa. Elkarrekikotasuna, María Zapatak azpimarratzen duen gisara, teoria antropologikoan tradizio luzeko kontzeptua da, Marcel Maussek (1991) garatua "para poder explicar el tipo de relaciones sociales que se dan con determinados flujos de transacciones materiales y simbólicas, sustentadas en tres obligaciones: dar, recibir y devolver" (Zapata, 2019: 301). Zapatak gogorarazten du autore klasiko askok - Émile Durkheim, Bronislaw Malinowsky edo Karl Polanyi-k- nabarmendu dutela elkarrekikotasunaren ideia "como un conjunto de dependencias mutuas, entre individuos libres y

relacionados de forma simétrica, que se convierten además en el fundamento de la estructura social” (Zapata, 2019: 301). Nire kasuan ez dut egitura handiagoetara joko eta jarduera komunitatearen eskalara mugatuko naiz, baina, azpimarratuko nuke bertsogintzaren jardueratik eratorritako elkarrekikotasun hau, entzute aktiboari, ez epaitzeari eta babesa emateari lotua, zehazkiago, badela jarduera komunitatearen elementu egituratzaile.

5.3.4.2 *Biluzi bezain babestu*

Izan ere, bertsotan bat-batean eta jendaurrean aritzea biluzte ariketa aski bortitza izan liteke, bere horretan, eta inguruko babesik gabe sufrikario ere bilaka liteke. Ezin da aurrez jakin bertsoaldia nola aterako den. Akatserako aukerak handiak dira. Eta eskolan gelan hitz egitea bera klasekideen epaiari aurre egitea den bizitzan unean -nahiz eta irakasleak eskatuta izan, nahiz eta galdera bati ezagutzen dugun erantzuna emateko izan, nahiz eta aurrez jakin zer esango dugun- kideen aurrean bertsotan egitea ausardia ariketa bat da. Are gehiago taldera sartu-berri garenean -lizeora jauzia eman dugun ikasturtean, esaterako-. Edo taldean gu baino zaharragoak daudenean -lizeoan kurtso batetik besterakoen arteko aldea amildegia den garaian-. Edo taldekide bat bereziki atsegin dugunean, edo miresmena diogunean. “Zatozte X eta Y, ofiziotarako gai bat jarriko dizuet” entzuten den momentuan, Xk eta Yk, besteen artean eserita daudenek, haien aulkitik altxa eta taldetik pixka bat baztertu beharko dute, eta zutik gelditu besteen aurrean. Eta hizketan ari baldin badira, isildu, gaia entzuteko. Besteak ere isildu egingo dira, haiek ere gaia zein den jakin nahi dutelako. Eta isilune horretan, X eta Y biluzik daude. Ez dakite zeri buruz kantatu behar duten. Gaia ezaguna egingo zaien edo urrutikoa. Bertsoak erraz edo nekez aterako zaizkien. Trabatuko diren edo geldituko diren. Bertso irringarriak edo hunkigarriak botako dituzten; kideei iritsiko ote zaizkien ala ez. Dakitena da orain gaia datorrela, jendea dutela adi, eta bertsotan egitera doazela. Eta bertsotan egitea, neurri batean biluztea dela.

Eneka: Ene ustez automatikoki, ez baitezpada beste norbaiten rola hartzen baduzu edo, bainan, zirelarik bakarkako batean automatikoki zu zira mintzo, ez da beste norbait mintzo. Beraz, arrunt biluzten zira eta ere, nahiz ta ez ziren bertsolari handi bat, automatikoki bada publiko bat eta jendeak ikusten zitu, eta ene ustez bai, hala, jendeak ikusten zaituen maneratik eta erraiten duzunarekin bai... biluzten zira ene ustez.

Plazetan bezala, bertso-eskolan ere, biluztasuna hor dago. Ez da noski gauza bera ezezagunen aurrean ala konfiantza giroan biluztea. Baina, bertsoan egitea ezinbestean da parekoari gu irakurtzeko tresnak ematea, guk erabat kontrolatu ezin ditzakegun moduan.

Ahotsaren bidez, adibidez. Hitz egitea beti da, neurri batean, biluztea. Ahotsak berak kontrolatu ezin dugun informazio asko eman dezake gure buruaz. Izan ere, ahotsa, bai hitzekoa eta baita kantatua ere, ia gure gorputz guztiaren ekintza koordinatua da. Ahots edo arnas aparatua, digestio-egiturak, erresonantzia espazioak eta hainbat muskulu talde baliatzen ditu ahotsak gure hitzak proiektatzeko. Atal horietako batena ere ez da ahotsa sortzea bere funtzio primarioa, baina, elementu guzti horiei buruzko informazioa aurki omen daiteke gure ahotsean. Eta batez ere, gure ahotsa gure izaeraren zeinu ere bada. Jendea ahotsetik -ere- ezagutzen dugu: gure identitatearen bat-bateko adierazpena da ahotsa. Maurice Merleau-Ponty-ren hitzetan, gure gorputzarengandik bereizezina da ahotsa: “ma voix est liée à la masse de ma vie comme ne l'est la voix de personne” (Merleau-Ponty, 1964: 187-188). Eta ahotsaren bidez, haragiaren bidez nola, besteekiko kontaktua dago. Kontaktu fisikoa nola, kantatzea besteei gure ahotsa ukitzen uzteko testuingurua sortzea da, guk gure ahotsez ukituaz bat. Eta ukigarria dena zaurgarria ere bada. Eta bertsoan aritzean zaurgarritasun sentipena oso presente dago bertso-eskolako kideen gorputzean. Zaurgarriak dira, berez. Eta bertsoan zaurgarri daude. Baina, batez ere zaurgarri sentitzen dira.

Judith Butler-ek azpimarratu izan duen gisan, ez gara gorputz buruaskiak, aitzitik, gure ahotsak nola, “nuestros cuerpos son arrojados al mundo, expuestos a los demás” (Butler, 2014: 50 in Esteban, 2015: 86). Mari Luz Estebanek, hain zuzen, Ignacio Irazusta eta María Martínez-ek egiten dituzten zaurgarritasunaren hurbilpenen artean zaurgarritasuna bera “rasgo antropológico de lo humano” gisa (Irazusta eta Martínez, 2014: 27) definitzen duenaren alde egiten du. Bere hitzetan, zaurgarritasuna mundura irekitzeko modu bat da (Esteban, 2015: 86) - mundua gure baitan sartzeko modua den bezala-. Hain zuzen ere, bertsoan egitean, permeable izatearen sentipena izan dezake batek. Hiztegiak urduritasun gisa izendatzera daraman sentipen bat.

Elk.: Bertso eskolan zirelarik ere gozatzen duzu inprobisatzen?

Nekane: Bai gozatzen dut bainan urduri naiz eta ez dakit zendako.

Egunerokotasunean, uneoro eta etengabe bizi dugun zaugarritasuna, gure izatearen beraren baldintza dena (Irazusta eta Martínez, 2014: 27), bertso-eskolan, besteen aitzinean kantuan, bizipen bilakatzen da. Eta Susanna Minguell-ek dion bezala, “al verla o identificarla nos hace sentir algo que tiene que ver directamente con nosotros mismos, nos atraviesa” (Minguell, 2017: 7).

Zeharkatzen gaituen zaugarritasun hori bera da norberaren eta besteen arteko harremanetarako helduleku bertso-eskolan. Zaugarritasun horrek konektatzen gaitu gure buruarekin eta besteekin. Eta elkarrekiko konfiantza ia ukigarri den gune batean norbere zaugarritasuna agerian utzi ahal izatea lasaitasun gisa bizi dute bertso-eskolako kideek.

Nekane: Egia da ni urduri naizela bertso eskolan [kantatzean] [...], bainan, gero badakit ez naizela epaitua izanen, beraz eee... lasai.

Bigarren arratsaldean, Psikologo-psikologo txantxa jolasa egin dugu, espontaneoki, barruan gauden (erretzen ari ez garen) talde batek. Nahiko ondo atera da, barre egin dugu, eta kanpoko jendea parte hartzeko penetan gelditu da. Erabaki dugu, beraz, afalondoan berriz egingo dugula, denok batera.

Afalondoan, beraz, kantuak kantatu ondoren, berriz ekin diogu jolasari. Bi txanda izan dira. Nahiko aspergarriak eta luzeak izan dira, egia esan, baina espektazioa honakoak mantendu du: galdera intimoak egitearen posibilitateak. Denok nahi dugu erdian daudenek galdera intimoak eta berde samarrak egitea, eta zain gaude.

Bi txandak nahikoa aspergarriak izan direnez (ez da galdera intimo askorik egon), besterik ez egitea erabaki du taldeak, eta piska bat dispertsatu egin gara. Batzuk pinponera, besteak erretzera...

Barruan gelditu dira batzuk, eta borobila estutu dute, aulkiak elkarrengana hurbilduz. Eta proposatu dute, jolasa denek jakin arren (berez ezagutzen ez duen norbaitek egin behar ditu galderak), jolas berera jolastea, galderak edonork egin ditzakeela, inor erdian egon gabe. Jolas honen helburua argia da. Txikitako “*chiche* ou *verité*”¹²⁷ jolasa da, aldaketa batzuekin. Zuzenean galdetu orde, norbere ezkerrekoari galdetzen zaio, berak zu izango bazina bezala erantzuten du (bai ala ez) eta isilik gelditzen bazara, zuk onartu egiten duzu erantzuna. Gezurra bada, 'psikologo-psikologo' esan behar duzu, besteek jakin dezaten.

Galdera asko izan dira. Denek ez dute galdetu, baina askok bai. Jendea gerturatzen joan da, baina giroak intimoa izaten jarraitzen du. Galderak estilo honetakoak dira:

“Inoiz liatu zara hemen dagoen norbaitekin?”

“Liatuko zinateke udalekutako norbaitekin?”

¹²⁷ Jolas honetan galdekatua den pertsonari aukera ematen zaio: galdera bati egiarekin erantzun beharko dio, ala jolaskideek hautatutako froga bat egin beharko du.

“Liatuko zinateke gaur hemengo norbaitekin?”

“Noizbait liatu zara norbaitekin eta gero damutu?”

“Maitemindu zara inoiz?”

“Sentitu duzu erakarpena inoiz zure sexu bereko norbaitengatik?”

Konfiantza giroa nabarmena da. Ez da galdera ofentsiborik egin. Bai oso intimoak. Bai beste egoera batean broma tonuan egingo liratekeenak, edo broma tonuan erantzun, saihestu...

Denok gaude hemen nahi dugulako. Egiazko erantzunak nahi ditugulako, galdetu nahi dugulako... eta horren infrentzua egia erantzuteko konpromezu idatzigabe bat da. Paktu moduko bat.

Begiraleei ere egin dizkigute galderak eta erantzun dugu.

Eta guk galdetu ere bai.

Momentu esanguratsu bat:

Nire galderen artean, bat egin diot taldeko mutil ligo samar bati. Ahots grabekoa, kirolzalea, kitarra-jolea...

“Mutil batengandik erakarria sentitu izan bazina, eta galdetuko bagenizu, aitortuko zenuke?”

Eta hauxe izan zen erantzuna, pentsatu gabe, ti-ta eman zuena: “Hemen bai.”

(Landa koadernoan, 2013-12-29. Aurreko udako udalekuetako gazteek antolatutako topaketak, Aubixako aterpetxean, Elgoibarren.)

5.3.4.3 *Besarkada style*

Zaurgarritasun horrek berak bihurtzen ditu harremanak hurbileko. Eta ez soilik zentzu sinbolikoan. Bertsotan aritzea, praktika gisa, aski zurruna da, fisikoki, pertsona zutik dago, eta ahal bezain gutxi mugitzea da gaur egungo bertsolaritzaren kanon estetikoaren arau. Bertsolaritzaren praktikak berak, beste praktika batzuk ez bezala, ez dakar, beraz, gorputzen arteko kontaktu fisikoarekiko ohiturarik. Printzipioz, ez da beharrezkoa. Alta, bertso-eskolako kideen gorputz jarrera, bertsotan ari ez direnean, bereziki hurbilekoa da. Elkarri bostekoa ematen diete. Bizkarretik heldu. Babesa eta afektua adierazten diote elkarri gorputzaren bidez ere.

Bertso-eskolakoen arteko harremana, bereziki mutilen eta nesken artekoa, adin horretan nagusitzen den rol bereizkeriatik apartekoa ez izanagatik, bada, oro har, eta sistemaz behintzat, sedukzio arauetatik kanpokoa.

Allande: Kontaktu fisikoena eta, nik beti erran izan dut, adibidez, bertso-eskolako neska batekin lo egingo nukeela ohe berean, baina, arazorik gabe, ta bietako inork ez lukeela pentsatuko txarrera edo. Ta hori erraten diezu kanpokoei ta hasten dira pentsatzen "hori ezinezkoa da!" edo ez dakit, horrelako gauzak edo... Bai, familiako giro bat edo... Familiako giro bat haserrealdiak kenduta ta familiako bazkari aspergarriak kenduta.

Laguntasunaren paktua gailentzen da bestelako harreman mota posibleen potentzialtasunaren gainetik. Eta hori nabari da bertso-eskolatik kanpoko harremanetan.

Igor: *Fin*, ez dakit eee... Nik badakit bertso eskolako bat errexkiago hartuko dudala ene besotan [...]. Beste pertsonekin ez dakit hola hartuko nituzkeen besoetan edo, *mais*, ez dakit zerk, zerk, nolaz hola giren. Pixkat gehiago ezagutzen baigira ta besteak, bai pixkat ere... *Fin*, bai ber e... ber munduan bizi baigira *quoi*, beste batzuk ez dira batere gure ber munduan bizi, ukaiten ahal dituzu biziki lagun onak bainan ez dira zure, batere zure ber munduan bizi.

Olaia: Adibidez, e... Nere gelako batek ikusten badu ba... zernahi; ni ta Igor, adibidez. Bai? Ba besarkatzen, ba... ez dakit, lagunak girelako, edo, dena delakoa... Ba pentsatuko dute “dia! Elgarrekin dira!”. Ta, aldiz, gu bien artean, be, ez, *fin*... lagunak girelako.

5.3.5 Hitza hartzen, lotsa galtzen

Zaurgarritasunaz kontziente, eta babesa lagun, autoafirmazio ekintza bilakatzen da bertsoan aritzea. Besteen aitzinean arnasa hartu eta ahots forman kanporatzea, kantuz eta hitzez, norbere gorputza agerian eta norbere diskurtsoa denen belarrientzat entzungai bilakatzea.

Hitz egiteak berak, bere horretan, agentzia denotatzen du. Ezinbestean, beraz, hitza hartzea norbere izatea afirmatzea da: *hau da nire ahotsa; hemen nago; hau naiz ni*.

The very act of speaking in front of others who can perceive such an act establishes the speaker as a being whose existence must be reckoned with in terms of his or her communicative goals and abilities. As the most sophisticated form of human expression, language use implies that its users are entities that must also possess other human qualities including the ability to affect their own and others' ways of being. Hence, this most basic level of agency – an agency of an existential sort which, however, needs others (whether as a real or imaginary audience) – does not need to rely on referential or denotational meaning. It is language *per se* as a human faculty rather than the meaning of its words that is sufficient for agency as ego-affirming to be at work. (Duranti, 2004: 455)

Hala, hitza hartzearen esperientzia ez da esperientzia neutroa, eta norbere buruarengan konfiantza izaten trebatzea ere bada hizketan -eta, beraz, bertsoan-trebatzea. Eta agentzia mota oinarrizko horretatik haratago, ahotsaren bidez eta hitzen bidez diskurtso bat sortzeak eta sortu ahala jendaurrean plazaratzeak ere

agentzia mota bat ere badu muinean. Zerbait esateko aukera izan eta horretarako gaitasuna sentitzea.

Xabi: Dudik gabe, ba, bertsoak ekartzen du hitzaren menperatze bat, diskurtsoaren menperatze bat edozein hizketalditan erabiltzen ahal duzuna edozein galderari erantzuteko, eta bistan da ez gira kantuz ari, baina, e... Bai, bai, lasaitasun bat jende aintzinean mikro batetik hitz egiteko. Menperatu behar diren baseak bertso-eskolak ematen dizkizu eta gero, bon, norberak nola garatzen dituen eta zer egin nahi duen base hoiekin oso irekia da eta aldi berean gauza polita ere. Hori du bertso-eskolak ez? Ez dela metodo konkretu bat denak hartara formateatzeko baizik eta, bon, base batzuk ematen dira ta bakoitzak garatzen ditu.

Eta elkarrizketatuen hitzetan, nola bertso-eskolan hala bestelako bertso-plazetan, bertsoaren ekintza komunikatiboak berak egiten du publikoa barkaberago, neurri batean. Eta horrek errazago bilakatzen du, paradoxikoki, hizketaldi arrunt batek baino eskakizun tekniko *a priori* zailagoak dituen formatu batean hitza hartzea.

Jokin: Bertsoan ari zirelarik ene ustez gehiago barkatzen du publikoak zerbait gaizki egiten baduzu edo pixkat tronpatzen bazira edo zenta badakite hastapenetik ez dakizula deus. *Fin*, publikoa gehio prest da zure barkatzeko.

Kepa: Ikusten dituzu haien erreakzioak [...], txalotzen zaituztela eta ez dizutela inoiz e... ez zaituztela inoiz pikutara bidaltzen edo, eta horrek konfiantza ematen du.

5.3.5.1 *Lotsaren kudeaketa*

Plazako entzuleak edo bertso-eskolakoak izan, jende aintzinean kantatzeko konfiantza puntu bat beharrezkoa da. Oholtzara igotzeko bada ere. Eta bertsoan egiten dakitenarekiko konfiantza izanik ere, gainditu beharreko beste oztopo bat izan ohi da lotsarena -batzuen kasuan besteenean baino gehiago, baina, hein batean denontzat-.

Kepa: Ni lotsatia naiz berez, e [...]. Zalantzak dituzu, eta beti lotsa. Ba adibidez, hasieran, gaizki bo, gaizki pasatzen nuen txapelketan eta holan, [jende] aurrean kantatzean; eta orain gutxiago. Eta nere ustez, e, bertsoaritzak lagundu dit jende aurrean hitz egiteko gaitasuna lantzen eta lotsa kentzen, pixkat. Badakit e, duela lau urte elkarrizketa hau ez nuela egingo.

Bertso-eskolan bertan, prozesu bat da lotsa galtzearena. Taldearekiko konfiantza eraiki ahala, norbere lotsak duen paralizazio gaitasuna ahulduz doa. Eta progresioa nabaria da. Norberak bizi du bere azalean.

Igor: Be, jadanik ez dut hainbeste beldur bertso baten kantatzeko besteen aintzinean. Denak ni baino handiagoak ziren [lehen mailan]. Bertso baten

kantatzen jadanik horrek lotsatzen ninduen beraz... Ta hor lizeoan ez hainbeste. Bo, kasik, *fin*, ezagutzen ditugu, ezagutzen ditut untsa beste bertso-eskolako kideak, beraz, jadanik berdin zait gaizki kantatzea edo ongi kantatzea edo hori edo horren egiteak, *fin*. Hobekio ezagutzeak jadanik kentzen dautzu lotsa hori zure bertso-eskolako kideen aintzinean kantatzeko. Lotsa hori, banuena lehen mailan hasi nintzelarik bertso eskolan.

Bertsotan aritzea, errimatuz eta silabak neurtuz doinu jakin batean kide jakin batekin gai jakin baten inguruan kantatzeaz gain, hitza hartzen trebatzea da. Berariaz landu gabe ere, norberak bere burua ezagutzeko parada eskaintzen du bertsotan aritzeak. Norbere urduritasuna noiz eta nola sentitzen duen jakiteko, eta horiekiko estrategiak garatzeko, besteak beste. Arnasketa irregularra, itolarria, zangoen dardara, hortzak estutzea, sentsazio ezagunak bilakatu ahala maneiagarriak ere bilaka daitezke. Eta kontzienteki ez bada ere, eginaren eginez, norbera ohartzen da lehen zailak zitzaizkion egoerek ez diela buruhausterik sortzen orain. Hitza hartzearen ekintzarekiko kontrol maila handiagoa garatzen dute denborak aitzina egin ahala, eta hori ageri da bertso-eskolatik kanpo ere.

Jokin: Usatu gitu hala ere jende aintzinean gure buruaren erakustera eee... zerbaiten erraiterat, hola, *fin*, ez dakit. Bai, ene ustez bai. Ez gira ohartzen ene ustez, bainan, eginez, hola, denborarekin eta, emaiten du, ez dakit, segurtamen zerbait. Bo, gero ez niz bate ene buruaz segur, hala ere, *mais*, bai, beharba beste batzu baino gehio, ez dakit [...]. Ez dakit landu dugun, *fin*, ez.. ene ustez ez dugu sekulan landu, hola, ez daukute sekulan erran "bo, ale landuko dugu lotsa, ez dakit zer" ... Bainan, ene ustez, eginez eta izanez, ene ustez emeki-emeki lantzen da eta usatzen gira ere. *Fin*, ez dakit geroztik, *fin*, hola, ukan ditugu, ukan ditut parada batzu, hola, jende aintzinean irakurtzeko zerbait edo aurkezteko gauza bat, ez direnak batere bertsolaritzari lotuak, bainan, hala ere, jende aintzinean aurkeztea da, eta, du coup, ez nintzen batere beldurtzen... Ta ene ustez horri esker zen, hala ere.

5.3.5.2 *Autoafirmazioa*

Eta lotsa galtzeko prozesua, norbere buruan konfiantza hartzea, autoafirmazio bide gisa bizi dute elkarrizketatuetako askok.

Nekane: A, be, ni biziki lotsatia naiz, jendearen aintzinean mintzatu behar dudalarik, jendearen aintzinean nere ideiak erakutsi behar ditudalarik, biziki... Bo, orain gutxiago, bainan, lehen biziki beldur nuen ta orain ere e... Publikoaren, *fin*, orokorrean e, bizian, besteen begiradaz, biziki-biziki. Eta, beraz, ez nintzen ausartzen gauza batzuk egiten eta zinez bertso.. bon, bertsolaritzari esker gehiago [...]. Geroztik zinez aldatu naiz eta ausartu naiz eta nere lagunak, orain biziki lagun onak direnak lehen ez zirenak hain lagun onak erran didate "*mais*, plazer egiten du, zenta lehen egoiten zinen gure ondoan elkarrizketak entzuten bainan ez zinuen parte hartzen" eta ez nituen nere iritziak emaiten eta senditzen nuena ez nuen erraiten eta hor, be zinez bertsolaritzari esker edo bertso-udalekuei esker ikasi dut egiten [...]. Gero,

bizian, beti lotsatia naiz [...], bainan, bai, hala ere bertsolaritzaren bidez azkenean lortu dut pixka bat afirmatzen gehiago eta, eta erakusten pentsatzen nuena eta nintzena eta ikusi nuelarik erantzun positiboa pentsatu dut, *mais*, batzuek ez dute ongi atxemanen, berdin zait.

Batzuen kasuan, bertsoarekiko abilezia bera da beraien buruarekiko konfiantza hori sentiarazi diena. Gai izatearen sentipena. Jarduera bera izan zaie akuilagarri. Norbere burua proban jartzearen adrenalina bezainbat norbere buruari jarritako langa gaintzearen poza bera izan zaie erakargarri. Eta horrek bultzatu ditu bertsoarako herabetasuna gaintzera.

Maiana: Bai, bai gainera ni betidanik izan naiz eee... ttipitan ene ustez nintzen biziki pertsona herabea, *mais*, biziki-biziki eta denek erraiten zidaten hastapenean eta "*mais*, nola da posible zu hain pertsona herabea izanik bertsoan aritzea?" *Mais*, ez dakit, ene ustez ukan dut betidanik konfiantza hori neregan, *fin*, egiten nuelarik zerbait banekien ongi eginen nuela, ez dakit. Adibidez eskolartekoetan ta dena baduzu ztreza hori, baduzu adrenalina hori, gaizki zira, bainan, horrek bultzatzen zaitu ongi egitera ene ustez.

Beste batzuen kasuan, aldiz, taldeko konfiantza giroa izan da haien buruan konfiantza hartzera eta jauzi egitera ausartarazi dituen segurtasun-sarea.

Olaia: Gauza positiboa da, *fin*... neri lagundu dit gauza ainitzetan, adibidez.

Elk.: Zertan lagundu dizu?

Olaia: Ez dakit. Lotsa kentzen, beharbada. Beharbada nere burua gehiago ezagutzen. [...] konfiantza hartzen nere buruarengan [...]. Taldean girelarik pixkat erretxago dira gauzak egitea [...]. Hori edo lotsa, beldurra... Sentimentu hori pixkat, gaintzeko, nere ustez taldeak laguntzen du ta indarra ematen dio horri ta pentsatu ba, "ni ere" eta joan, *fin*... nere ustez bai, *fin*, taldeak.

Norberarengan konfiantza eta taldearengan konfiantza, txanpon beraren bi aldeak dira maiz. Bertsoan aldi berean egiten da bakarrik eta taldean. Norberak pentsatzen du bere uneko bertsoa, baina, bertso horrek ez du une eta leku horretan zentzurik pareko bertsolariarekiko edo publikoarekiko elkarrizketan ez bada.

5.3.6 Zer pentsatzen dut nik?

Pentsatu ere bakarrik bezainbat taldean egiten da, bertso-eskolan. Norbere pentsamenduen eraikuntza ere besteekin egiten da eta intimoa bezainbat da kolektiboa norbere pentsaeraren eraikitze prozesua. Elkarrizketetan zehar, hasierako gidoian ageri ez bazen ere, behin eta berriz azaleratzen zen

“gogoetaren”, “pentsamenduaren” eta “eztabaida sakonen” ideia. Eta ohartu naiz elementu hau ere badela, bertso-eskolako taldearen ezaugarri, eta elementu honek ere baduela eragina, jarduera kideen identitatearen eraikuntzan. Izan ere, bertso-eskola, sormenerako eta gozamenerako gune ez ezik, gogoeta gune ere bada gazteontzat.

5.3.6.1 *Elkarrekin pentsatzen*

Bertsogintzak berak eskatzen dio bat-batean ari denari edozein gairi, edozein elementuri, alde desberdinetatik begiratzea. Eta horrek besteengandik jasoak akritikoki sinetsi ordez norbere begiradaren galbahetik pasatzeko gaitasuna ematen dio bertsolariari. Bertsolariari esleitu ohi zaion ezaugarria da pentsaera kritikoarena, eta baita eskatzen zaiona ere: “Un pensamiento capaz de moverse dentro de cualquier cuadro es también capaz de movilizarse en cualquier circunstancia. Así se temple el espíritu crítico que es exigencia ética del cantador” (Rougier, 2016: 3).

Bertsotan ari garenean, etengabe ari gara diskurtsoak osatzen, sortzen eta jasotzen. Jon Sarasuak, Andoni Egañak eta Joxerra Gartzia *arrazoia, oratoria* eta *komunikazioa* jotzen dituzte bertsolariaren tresna nagusitzat¹²⁸. Argudiaketa, diskurtso antolaketa, aktualitateko gaien erabilera, gai abstraktuagoena... Bertsotan aritzea hausnarketa praktika bat ere baden neurrian, beraz, bertsolaritzan ari diren gazteek hausnarketarako gaitasunak ere lantzen dituzte.

Bakarkako lanetan begi-bistakoa da diskurtsoa sortu beharrak berez dakarren gogoeta: gai bati erantzun behar zaio, norbera egoera jakin batean jarri edo iritzi bat eman. Zer esan eta nola esan hautatu behar da, eta ondoren hautu horri fidela izaten saiatu, bertsoaren muga formalak errespetatuz. Are interesgarriagoa izan liteke, ordea, ofiziotako lanak dakarren gogoeta-dinamika. Artifizialki sortutako dialogo egoera batean, Eric Dicharry-k “double décentration intellectuelle”

¹²⁸ Ez dut ikuspegi honekin erabat bat egiten: arrazoiketaren ingurukoak badira, noski, bertsolaritzaren ezaugarri, baina, ez hein apalagoan emozioen ingurukoak, esaterako. Arrazoiketa erdigunean jartzeak badu zerikusirik, nire ustez, Garzia, Egaña eta Sarasuak bertsolaritzaren definiziorako erreferentzia gisa bertsolaritza kanon zehatz bat hautatu izanarekin, eta baita ikuspegi neurri batean androzentristarekin ere. Definizio honen zabalpen beharrari buruz, ikus, besteak beste, aurrez aipatutako Jone Miren Henán데zen artikulua (Hernández, 2011b, 2012).

deitzen diona gertatzen da (Dicharry, 2013 : 65). Alde batetik, bertsolariak bere ikuspuntu propioarekiko distantzia hartu behar du pertsonaia batek edo egoera batek hartara behartuta, eta bestetik, bertso-kidearen ikuspuntuarekiko ere kokatu behar du.

Kepa: Ze horrek pentsatzera eramaten gaitu, ideiak e, "ze esango genuke hor?" eta, orduan hausnartzea tokatzen zaigu. Ta pentsatzen dugu... Ta besteak entzutean ere bai: "a, bai!".

Eta ariketa horrek, gai berari ikuspuntu desberdinetatik begiratzeko ariketa horrek, ezinbestean darama bat gaiarekiko kokatzera. Nik zein ikuspuntutatik begiratu nahi diot honi?

Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque apprenti bertsolari est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres apprentis bertsolari. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intraindividuelle: l'apprenti bertsolari est amené à reconsidérer, en même temps, ces propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir (Dicharry, 2013: 64).

Arazo bati, egoera jakin bati, gai bati edo gertakari bati buruzko joko dialektikoak eta honetatik eratorritako diskurtso anitzak aditzeak berak, norbere burua diskurtso hoiekiko kokatzera darama. Eta horrek funtsean, norberak bere ideiak eta diskurtsoak sortzea edo lehendikakoak zalantzan jartzea dakar, eta zalantzan jartzeak ere, diskurtsoaren doitzea edo diskurtso berriak sortzea. Gai bati begiratzeko ikuspuntuak bat baino gehiago izatearen kontzientziak egia borobilak erlatibizatzen ere badarama bat. Norbere usteak zalantzan jartzea ekar dezake horrek, eta besteen zein norbere iritziekiko kritikotasuna ere bai.

Olaia: Nere ustez horrek laguntzen du, *fin*, emaiten dizu gai bat, ba ez dakit, ba... Edozein gai. Eta, behar duzu pentsatu eta, botako duzu lehenik pentsatzen duzuna. Eta gero bestearekin... "bainan, agian botatzen ahal zenuen hori, ez?", eta... "Beharba, a, ba bai", eta gero eztabaidatu horri buruz, eta... *Fin*, horrek, entzuteak, edo... Nere ustez horrek bai laguntzen du pixka bat pentsatzen eta kritikoa izaten... Ba zure buruarekiko edo beste... beste gauzekiko.

Xabi: Ba, gai bati bi posiziotatik kantuz aritu beharra eta zuri posizio bat edo bestea egokitze dagon aukera horrek eramaten zaitu ba gai bati ikuspegi bat baino gehiagotatik begiratzeko gai izatea azkenean. Eta bai, ba hori, zure irizpidea ta eee... Zentzu kritikoa hein batean garatzen dituela ere ez daukat dudarik eta nik sentitu dut bai *ostra* eee... Beharba batzutan gehiegi ere, eee... azkenean ona da batzutan gai batean iritzi mugiezin bat ukaitea edo

bon. Ez, ez, baina, nere iritzia hemen da ta kitto, ez? Eta azkenean *bueno*, baina zein dira beste iritzien argumentuak? Ze leku izan dezakete? Zilegiak ote dira?... Eta hein batean, beti ari zarenean xekatzen, ba, beste iritziak ere konturatzen zara iritzi guziak ere posible izan daitezkeela ongi argudiatuz gero eta emanez gero eta funtsean *igual* arazoak ere sortu ditzake ez dakit... [Irriak].

Hala, bertso-eskola ere bada norbere ideiak eta pentsaera sortzeko eta lantzeko gune ere. Eta gazteak oso kontziente dira bertso-eskolaren funtzio horretaz. Behin eta berriz aipatzen dute bertso-eskola gogoetarako espazio gisa. Bertso-eskolaren ezaugarri behinenetakoa da, konfiantza giroarekin batera, hausnarketarako giroa.

Uhaina: Ez, ba gero, ba hori, lagunak, giroa, eta... Baita ere erreflexio puntu bat, osea... Bertso-eskolan beti... Bertso-eskolak ekartzen dizu erreflexio bat. Igual beste gauzak ez dizutenak ekarriko. Ez dakit. Hai... hainbeste jartzen zaren beste pertsonen tokietan, ba azkenean, *bueno*, beri behintzat, pentsarazten... ni behintzat pentsarazten nau.

Maiana: Ene ustez intelektualitatea [Irriak], hori, *fin*, denari buruz, bainan, bakarrik eee... Mintzatzerako orduan eta biziki konbertsazio desberdinak dira, *fin*, eztabaidatzen ahal ginuen, *mais*, edozer gauzari buruz, *fin*, ziren talde biziki interesgarri bat ta gero da dena [...]. Ez dakit nola erran, bainan, bertsoa da... Eztabaidarekiko gauza hori, *fin*, behar dituzu jakin mila gauza eta gainera zure pentsaera eraiki.

Amaia: Be, ideietan eta hola ere, ainitz. Ainitzetan eztabaidatzen dugu ainitz gauzei buruz, beharba hortik abiatu da ere, zenta, bertso bat entzuten dugularik beti komentatzen dugu, *nana* zuk zer pentsatzen duzu? Ba bai, *fin*... Ez dakit, *en fait*, konkretuki nola, zer, bainan, badakit ainitz ekarri didala. Harremanetan eta izaeran.

Eneka: Bertsoarekin behartua zira burmuina martxan emaiten, eta, *du coup*, [ez banintz bertso-eskolan izan] beharbada zozoagoa izanen nintzen. Beharbada.

Bat bateko jarduna izan arren, eta sortutako diskurtso unitateak oso denbora murritzean sortuak izan arren, sortutako zein jasotako diskurtso unitateek zein unitate kateek arrastoa uzten dute. Bertso-aldi baten ondorengo komentarioek, eta horietatik eratorritako digresioek ere bai. Bertsotan iritzia eman beharretik, iritzi bati erantzun beharretik, gai bat ikuspuntu ezberdinetatik landu beharretik, ikuspegi kritikoa ere lantzen dute bertso-eskolako kideek bertsotan eta hizketan. Eta badirudi ikuspegi kritikoa lantze horrek, bertso-eskolaren baitako kideen artean sortzen duela halako berezitasun sentimendu bat, gogoeta maila eta motekiko. Gazteek sentitzen dute -izan bertso-eskolan, izan bertso-udalekuetan, edo bestelako bertso-jardueretan- bestelako esparruetan izan ohi ez dituzten

eztabaidak izaten dituztela. *Intelektualagoak*, jasoagoak, sakonagoak. Sentimendua dute *beste inon* ezin dutela kontu horietaz *maila* horretan hitz egin. Bertso-eskolatik kanpo ezinezkoa dela, edo ez dela berdina¹²⁹.

Izan eztabaidak modu *sakonagoan* ematen direlako bertso-eskolan:

Uhaina: Nik pentsatzen dut bertsolaria... [irriak], bueno bertsotan nabilelako edo nabilenetik, bueno gero, txikia nintzen lehen, baino, e... Ekarri didala hori... Pentsatzeko gogoia eta, igual hori, *pues*, gaztaroan aurrera joan ahala, ba... Nik ikusten dut nere pentsaera eta... Pentsatzeko gogo hori lotzen dut bertsoarekin. Zergatik, ez dakit, baino... bai, lotzen dut. Igual jendearengatik ere bai, ikusten duzulako jendea oso pentsatua, oso... eta askotan eztabaidak egiten dituzulako beraiekin igual beste batzuekin baino gehiago, edo eztabaida sakonagoak... Igual horregatik lotzen dut. Ez dakit.

Olaia: Nere gelan, adibidez, ukatea eztabaida bat, ba... ez dakit. Adibidez, beste aldian "matxismoa". Eta zertan mugatzen da matxismoa? Ba nere gelakoek pentsatuko dute, "mutiko batek jotzen duelarik neska bat". Eta matxismoa ez da hori, ez da bakarrik hori, eta... Adibidez, filon [filosofian], *oui, euh*, "les hommes", *mais*, ez! Eta beste guziak zer? Eta, beraz, guk erran genion eta beste guziek erantzun ziguten, "bai, baina, hola erraiten da!". Baina, ez da hola erraiten delako hola erran behar dugula! *Fin*... Ez da "les hommes", eta "les femmes" zer? Eta beraz, orain erraiten du "les humains", *mais bon, fin*.. holako... holako gauzak adibidez, edo... Ez dakit, denaren inguruan, *fin*... Izan politika, hizkuntza, bizia... ez dakit.

Izan beste lagunekin aipatzen ez diren gai motak aipatzen direlako bertso-eskolan:

Xabi: Bertsoak bultzatzen zaitu gai batzueri erantzutera bortxaz zure egunerokoan gurutzatzen ez dituzun gai batzuk izan daitezke, eta zuk hala ere gai horri erantzun beharra ez? Eta, ba, horrek zaramatza, ba, pixkat ba interesatzera aktualitateari edo historiari edo, lehen erraten nuena, ez? [..] Nik hamasei-hamazazpi urtetan berdin bertso-eskolari esker gai batzuk jorratuak nituen eta buruan itzulian, itzulika ibiliak nere adineko besteek oraindik planteatu ez zituztenak eee...

Eneka: Zer ekarri dit bertsoak? Ez dakit... Badira aski gauza konplexuak, *en fait*. Ez dakit balore batzuk, nola erran, adibidez kontzientzia bat piztu dauta gai batzuen gainean edo, bertsoan tratatzen dituzu gai biziki desberdinak, adibidez eguneroko bizian ez duzu baitezpada aipatzen transexualitatea, eta

¹²⁹ Badirudi ikuspegi hau ez dela soilik IEHkoa, eta ezta oraingoa ere. 2013ko azaroaren 6an, Jexux Larrañagak bertsolari txapelketari buruzko bere tesia aurkezteko asmoz eman zuen Mintzolan (Villabonan) "Jolas sakona" hitzaldia. Bertan izan zirenen artean, Imanol Lazkano Azpeitiako bertsolari beteteranoa, eta, hitzaldi-ondorengo hitz aspertuan hala kontatu zigun: Azpeitian, Landeta auzoan bazuela kuadrilla bat, eta bertsolaritzaren munduan murgildu zenean, plazaz plazako jardunean, jende berria ezagutu ahala pixka bat albora utzi zuela lagunarte hura. Eta itzuli zelarrik berriz, kuadrillako afari baten aitzakian, harritu egin zela. Berekiko pentsatzen omen zuen: "hauekin egoten nintzen ni?". Ez zuela gaizakeriaz pentsatu, baina, iruditu zitzaioela "su bajua baino zaharragoak" zirela; ez ziotela gai bati bi bueltatik gora ematen.

bertsotan orai aipagai da, *du coup*, bon bederen ohartzea badirela gai inportante batzuk, bertsoari esker ainitz.

Edo izan bertso-eskolan edozein gai hizketarako gai izateaz gain, badagoelako elkarrizketarako eta elkarrekiko entzute aktiborako eta konfiantzazko jarrera bat bertso-eskolako kideen artean:

Allande: Nik hor eee... Bo, azpimarratuko nukeena da topatu dudala eee... Jende bat edo... Ez dakit, jendea edozer gaitaz hitz egiten duena. Alegia, nere adineko beste lagunekin aipatzen ez nituen gai batzuk, hor, bertso-giroko lagunekin edo aipatzen nituela. Baina, oso natural [...]. Bo, ta oraindik ere ausartzen garela edozein gai aipatzeko ta uste dut hori oso polita dela ta ez ditugula holako aukera asko. Eta gainera badakizu parekoak entzungo zaituela ta saiatuko dela zu ulertzen, orduan, orduan bestea hartzeko prest denean errexago da hitz egiten hastea.

Gogoetarako joera honek, beraz, bertso-eskolako jarduera komunitatearekiko kidetza indartzen du: gazteak elkarrekiko identifikatuak sentitzen dira, besteak beste, ezaugarri hau konpartitzen dutelako, eta elkarrentzat garrantzitsu bilakatzen dira, haien identitatearen osagaitzat duten hausnarketarako gaitasuna eta gustua elkarrekin garatzen dutelako, eta garatzen segi nahi dutelako, aberasgarri zaielakoan.

Sentimentu hau areagotzen du, hain zuzen ere, eskolan berean edo bestelako aisialdi esparruetan, esaterako, halakorik ez topatzeak, izan kideek gai batzuen inguruan interesik ez dutelako edo izan interesa izanik ere gaiak jorratzeko sakontasun maila bera aurkitzen ez dutelako. Eta kanpo-barru bereizketa horrek sortzen du halako bertso-eskolako kideen *estilo* bat, bai haien burua definitzeko balio diena eta bai kanpotik irakurriak izatean ageri dena.

Uhaina: Eztabaida bat edukitzea bertsotan dabilen batekin, eta eztabaida... eztabaida bat edukitzea ez dabilen batekin, ez da berdina.

Kepa: Bertso-eskolakoetan eta sentimentuekin eta... gaiei... igual, nagusiagoak, eta gaiak jartzerakoan [...], dira, eguneroko gizartea ea biziari buruz, *quoi*. Adibidez futbolekoekin hitz egiten dugu futbolaz, kirolaz, ta betiko gauzez. Ta... hori. Bertso-eskolan gehio landuagoa da edo, serioagoa da.

Igor: Ez gira batere ber maneraz mintzo [...]. Jadanik, badakit funtsean ez dugula ber gauza pentsatzen beraz, bon, jadanik zailtzen du arrunt eztabaida zenta kasik zerotik hasi behar zira berriz eztabaidan *quoi*. Ta bertso-eskola ta lagun taldean funtsean ber gauza pentsatzen baduzu, ados, izanen dituzu bizpahiru ideia kontra joaten direnak baina, eee... Bai, arrunt aldatzen du

bertso-eskolako elgarrizketa... desberdina da lagun taldeko elgarrizketa eta bertso eskolako, zure herriko jendeekin.

Eta gazteen diskurtsoetan ageri da hautuaren kontzientzia, nolabait. Gazte gisa nolako identitatea garatu nahi duten erabakitzen ari dira, eta inkontzienteki zein kontzienteki, estilo baten hautaketa egiten dute.

Maiana: Ez dakit, bainan, adibidez Itsasuko giroan edo lizeoko giroan *limite* gaizki ikusia da, *fin*, ez dakit *mais*, badakit Itsasuko batekin ez naizela sekulan mintzatuko aktualitateaz edo ez dakit, *fin*, dira konbertsazio kakingarriak, *fin*, egia da, nahiago dugu mintzatu, ez dakit *mais* zernahitaz hortaz baino... Pareko mutikoak nolako orrazkera duen, *fin*, dira konbertsazio ongi ikusiak edo gaizki ikusiak. Lizeoko giroak bultzatzen ninduen Secret Story ikusterat eta ikusi izan ditut eta denak egin ditut bainan biziki pertsona desberdina egiten zaituzte giro bakotxak, lagun harreman bakotxak, *fin*... [...] Hemengo giroa, Secret Story ikustea, ta dena, da giro erretx bat. *Fin*, aise erretxago ikusiko dut Secret Story ezen ezta irakurri Berriako iritzi artikulu bat, *fin*, da errexkeriaz... Bainan, bai, ene ustez banekien bestea zela nerea. Hortako egiten nuen, nahiz eta zailago izan, bestearen alde.

5.3.6.2 Zein naiz ni? Autoerreflexioa.

Nor nintzen ni?
Inork ba al daki hemen?
Nik hautatu al nuen?
Neure baitan dagon putzu sakon horri galdetu nion:
Nor nintzen ni?
-Iraganean dauzkat hamaika kate...
-Ez, zuk jartzen dituzu.
-Ez jartzen dizkidate.
Nahi dudana ezinezkoa dela esan didate...
-Dena ezinezkoa da saiatzen dugun arte.
-Mundua aldatu nahiko nuke goi ta behe
izan nahi nuke gazte aske burujabe.
-Ingurua halare begiratu parez pare
dena aldatu nahi duzu, zu aldatu gabe.
-Zenbat galdera dauden...
-Galdetzen ez duenak ez du erantzunik izanen.
-Ni zer ote nintzen lehen? -Bizi orain eta hemen,
zarenak erranen dizu zu zer izanen zaren.

Odei Barroso, Bernat Etxepareko bertso-eskolako irakasle izandakoaren letra zatia da hau, 2zio rap taldearen bigarren diskokoa (Barroso, 2015). Bertso-eskolako kideek buruz dakite, eta maiz, elkarrizketetan, kantuaren hitzekin harremana duen kontzepturen bat ateraz gero (“zergatik ezin da” bat aski izan liteke, edo “norbaitek badaki?” bat, kantua “Nahi dudana ezinezkoa dela esan didate”-tik edo “Inork ba al daki hemen”-etik kantatzen hasteko.

(Landa kuaderno, 2018-01-10.)

Bertso-eskolako kideak aski kontziente dira bertso-eskola bera izan dela gune bat haien pentsamendua garatzeko, ideia berriez gogoetatzeko, beste gai batzuetan sakontzeko eta besteen ideiekiko elkarrizketan norbere ideiak egituratzeko. Eta kontziente dira horrek eraldaketa prozesu bat eragin duela haiengan, hots, ideiak aldatu zaizkiela.

Eneka: Adibidez, ene ustez, bertso-eskolan hasi aitzin banituen balore batzuk bainan sakondu ditut eta gai berri batzuk deskubritu ditut bertso eskolari esker, dudarik gabe.

Kepa: Bertso-eskolak aldatzen du dena. Konfiantzan, giro onean, eta... ideiak eta aldatzen ditu.

Are gehiago, gazteek pentsaera lantzeko joera hori autoezagutzarako eta norbere buruaren garapenerako bide gisa ere ulertzen dute. Identitatearen aldakortasuna beharbada inoiz baino agerikoagoa den bizitza-garaian, gazteek badakite urte erabakiorrak direla hauek haien identitatea garatzeko, direnaz gain nolakoak izan nahi duten erabakitzeko. Haien etorkizuna baldintzatuko duten hautuak egiteko garaia da -zientzien adarretik ala letretatik jo, ikasketa batzuk ala beste batzuk hautatu, hiri batean ala bestean...- eta hala errepikatzen zaie behin eta berriz. Gazteek mila galdera pausatzen dizkiete haien buruari. Neurri batean frustrazioz bizi dute *nor diren* ez jakite hori. Zalantzan jartzen dute zenbateraino diren direna haien hautuz edo besteen eraginez, zer pentsatzen duten beraiek *benetan*, eta bertso-eskola bera zein bertso-mundua bada haientzat halako galdera existentzialak konpartitzeko gune bat ere.

Jokin: Be ez dakit, *fin*, bota behar duzu zuk pentsatzen duzuna, eta beraz, azkenean ari zira pentsatzen zer den zuk pentsatzen duzuna eta ez dakit, behar duzu agertu besteen aintzinean, behar duzu agertu nolazpait ere eta agertu behar duzu ziren bezala [...]. Beste gauza batzuetaz ohartzen zira ere, beharba ez zinena ohartuko beste egoera batzuetan eta, *fin*, nolakoa ziren ere ohartzen zira ez dakit [...]. Zure gauzak kondatzen dituzu, zure, *fin*, zinez egiten duzu zure buruari biluz.. zure izaiteko manerari buruz anitz galdera pausatzen daukozu, eta hola. Gero nik ez dakit zer nizan ni, beraz, ez dakit xuxen nun nizan ni *mais*...

Ni naiz. Banaizela badakit, baina nor naizen? Ba al dakit nor naizen? Zenbateraino naiz nik nahi dudana, eta zenbateraino gizarteak baldintzatua? Zenbateraino egiten ditut gauzak nik nahi dudalako, eta zenbateraino gizarteak nik nahi izatea nahi duelako?

Egiten ditudan zenbat gauza egiten ditut gizarteak horretara bultzatu nauelako, eta zenbat egiten ditut nahi dudalako? Eta ni sentitzen naizen horretan, benetan nor naiz? Nire zein zati da ni benetan naizena, eta zein ez? Baina... zer da benetan ni izatea, nortasuna hein batean behintzat

gizarteak baldintzatzen badigu? Mundutik isolatua izan banintz jaiotzen unetik, nor izango nintzatekeen? Izango al nintzateke inor?

Gizarteak erakutsi bezainbeste mugatzen eta oztopatzen dizkigu gure nahiak, baina inoiz ere ez dugu jakingo nahi horien zein zati den GURE nahia, eta zein zati gizarteak erakutsi, eta hori dela eta nahi dugunarena.

Artaunsoroko konplexu eta autoestima tailerra¹³⁰.

(Etxeberria, 2016-01-03)

(Landa kuadernoa, 2016-01-04.

Udalekutako gazteetako batek idatzitako testua).

Gazteek haien identitatearen garaleku gisa bizi dute bertso-eskola. Eta gazte *estilo* batekin identifikatzen dira, haien kideekin identifikatzen diren heinean. Estilo horren parte da pentsatzea. Gai ezberdinei buruz sakonki eztabaidatzea. Kritikoak izatea haien inguruko munduarekiko. Baina, ez soilik. Bertso-eskolakoen estilo-ezaugarri da, pentsatzeko gai izatea bezainbat ekiteko gai izatea.

5.3.7 Ekintzailtza. Bidezakegu, bidezaket.

Bertsotan egiteak, *egile* sentitzea ere badakar. *Autore* zentzuan bezainbat edo gehiago *ekilearen* zentzuan. Bertsotan egiteak berak eta egiteko gaitasuna izatearen kontzientziak berak ere bultzatzen dezake bat bere burua *egile* gisa irakurtzera, eta zentzu horretan, egiten duenari -eta denari- balioa ematera.

Eneka: Aldiz, bertsoarekin ikasten duzu zure burua... ez maitatzen, baina, egiten duzunari balio bat emaiten, bederen. Nahiz ta kaka den egiten duzuna beharbada, baina, bederen baloratzen duzu, ez dakit, "nik dut egin", ok, hola da, ta *voilà*.

Nekane: Gero nik aintzetan pentsatu dut, azkenean nere ingurukoei esplikatzeko diedalarik zer den bertsolaritza... Zenta, adibidez, nere familiak ez daki batere, frantsesez, ez daki... ez direlako euskaldunak, hasten naizelarik esplikatzeko zer den bertsolaritza, esplikatzeko diet ta bukaeran pentsatzen dut: "*mais*, hori esplikatu dut, baina, norbaitek neri hori esplikatzeko badit pentsatuko dut inposiblea dela". Nolz ni gai naiz hori egiteko? Emaiten didate gai bat eta hogeita hamar segundaz gai naiz ateratzeko zerbait errimatua, kantatuz, euskara... [...] uste dut gaitasun bat dela, bai, hala ere, hori egin ahal izatea. Ta aski entzuten dugu " a, nik ezingo nuke, ezingo

¹³⁰ Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak emakume bertsolarien topaketak antolatzen zituen 2016an, Artaunsoroko aterpetxean, Errezilen (Gipuzkoan). Bertan Maddi Etxeberriak bertsolari gazteak sorturiko testua da hau.

nuke!", "*mais* nola posible da?". Nik entzun dut hori, deia [...]. Zure buruaren irudi positibo bat hala ere, bon, neri, hasteko.

Izan ere, bertsotan egiten duen subjektua egiten ari da, pentsatzen ari den heinean. Ez zait burua eta gorputza edo pentsamenduak eta sentimenduak dikotomikoki bereiztea interesatzen. Are, uste dut produktiboagoa dela teorikoki ere izatearen elementu horiek -eta beste asko- modu integratuan -eta potentzialki kontraesankorrean- ulertuko dituen subjektu konplexuago bat eraikitzea, ikerketaren onerako. Zentzu horretan, bereziki interesatzen zait Manuela Rodríguezek Uruguaiako *candombe* dantzaren inguruan egiten duen analisirako proposatzen duen "gorpuztutako erreflexibitatearen" kontzeptua, aldi berean ekintza, pentsamendu, sentsazio eta emozio gisa ulertzen duena (Rodríguez, 2008: 8):

Lo que propongo es que [...] la experiencia de los sujetos –en este caso mi foco está puesto en las bailarinas afrodescendientes, pero también voy a hacer referencia al público– propicia una "reflexividad corporizada" en tanto involucra intelecto, emoción y sensación de los participantes. Lo que llamo reflexividad corporizada es una instancia en donde el sujeto concebido en su "totalidad" pone en acto su "poder hacer", y así se modifica y modifica su entorno. (Rodríguez, 2008: 2)

Bertsolariek, bertsotan egiten eta eragiten dute. Pentsamenduek, sentsazioek eta emozioek zeharkatzen dituzte bertsotan egin bitartean, eta pentsamenduak, sentsazioak eta emozioak eragiten dituzte publikoarengan, ekintzaren bitartez haien burua eta ingurua eraldatuz.

Zentzu horretan, bertsotan egitean, Merleau-Ponty-ren hitzak berrartuz, norbere munduarekiko harremana ez da "pentsatzen dut" batetik eraikitzen, "badezaket" batetik baizik (Merleau-Ponty, 1945: 160)¹³¹. Silvia Citrok hala dio:

En aquello que "intentamos", nuestro cuerpo apunta hacia un mundo, buscando incorporarlo –y podemos pensar aquí tanto en movimientos más sencillos como tomar un objeto o desplazarnos por diferentes espacios hasta hábitos más complejos como utilizar herramientas, manejar un automóvil, ejecutar un instrumento musical. (Citro, 2006: 10-11)

Edo bertsotan egitea, gehituko nuke nik.

¹³¹ "La conscience est originairement non pas un "je pense que", mais un "je peux"" (Merleau-Ponty, 1945: 160)

Baina, bertsoan aritzearen ekintza espezifikotik haratago, bertso-eskolan eta bertso-munduan sozializatzea ere egiteko eta eragiteko modua da.

5.3.7.1 Gai garelako gara gai

Bertso-eskolakoen estiloa definitzen duen beste elementu bat, hain zuzen, ekintzailatza da. Egiteko eta eragiteko gaitasuna eta nahia. Bertsoan jendaurrean egiteko gaitasuna bazter utziz, gazteok ohituta daude bertso-eskolako dinamikan erabakiak hartzera. Bertso-eskolan ez daude ezertara behartuak. Erabaki dezakete bertso-eskolara joatea ala ez joatea. Joan daitezke bertso-eskolara eta “gaur ez dut kantatuko” esan. Ofizioka kantatzera altxatutakoan, proposatutako gaia gustatzen ez bazaie, eskatuko dute aldatzeko, eta negoziatu egingo dute, besteekin, eztabaidatuz ea zilegi den haien eskaera -gaia txarra delako eta ez duelako bertsoarako biderik ematen- ala alferkeria hutsa den, edo argudiatuko dute ez dutela gai serioez kantatu nahi eta nahiago dutela umorezko bat, edo alderantziz. Ikasleek sentrazioa dute bertso-eskolan arauak denen artean erabakitzen direla. Kodeak ere desberdinak dira. Gazteek ikasgelan jaten eta edaten dute. Mahai gainetan jartzen dira. Zapatak kendu. Jauzi egin. Arbelean marraztu. Lizeoko irakasleek erabili ohi duten ikasgelako arbela digitala maneiatzen dute bertsoa.eus-eko bideoak ikusteko, kantatzeko gogorik ez dutenean, edo bereziki norbaitek bertsoaldi jakin bat besteekin konpartitu nahi dutenean. Ez dago aurrez erabakitako formaturik, eta horrek gazteei haien artean egoteko espazio lasai bat eskaintzen die. Eta aldi berean, zer egin nahi duten erabakitzen dute, ezarian.

Igor: Bertso-eskola zinez zen lasaiagoa. Konparatzen duzularik beste aktibitateei, adibidez, saskibaloinean entrenamenduan joaten ginen, baginuen eee... Bon, be, denak goitazen ginituen, bakoitzak gure baloinarekin, ta gero hasten zinen, ta azken finean ez dizu uzten denborarik hitz egiteko zuen artean. Beti bada zerbait, *klak, klak*, bon, hor bost minutu pausa, joan edatera eta hor denak gira [arnas estuka ari balitz bezala egiten du], *fin*, denak hats hantua, *du coup*, ez dugu denborarik hitz egiteko. Hor zen zinez lasaia, ez zen, *fin*, hori da gauza, ez zen formatu berezirik, “orain denak goitazen ditugu, gero hori, hori, hori”... Zen, jiten ginen, ta ez ginuen, ene ustez, ez dugu behin bukatu [dinamizatzaileek] prestatu zutena, *fin*... Zinez, ez zen formatu berezirik, beraz, uzten dizu denbora beste gauzetaz hitz egiteko, ez duzun denbora hori beste aktibitateetan.

Bertso-eskolako gazteak ohituta daude, bestalde, bertso-munduko ekimenetara haien kabuz joatera, parrandetara EHko hainbat txokotara iristen dira lagunenetxean edo lagunenetxean lo eginez, saioak antolatzen dituzte, saioak entzutera joaten dira. *Besteek* ez bezala, sozializazio esparru propio bat dutela sentitzen dute haietako batzuk.

Leire: Ni joaiten naiz ostiraletan [lizeora], ta ostiralero, *fin*, *ya* txiste bat da, zinez txiste bat. Jendeak erraten dit, “Bo gaur zer zoaz, Zarautzera, Askixura...?” E... Ostiralero nire zakuarekin heldu naiz, lo-zakuarekin ostiralero, *fin*... Ta erakasleek erraten didate, “Bon, Leire, etxeko lanak asteleheneko, e!” Ez dakit, besteek agian ez dute... Besteek... *Mais*, normala da.

Eta sozializazio esparru horretan, ohituta daude hein batean, antolakuntzara, taldean lanak banatzera, eta denen artean plan elaboratuak egitera.

Amaia: Joaiten ginelarik bertso saio batera ta, bai, hartuko dugu autobusa, ta zuk eginen duzu pankarta, ta ez dakit zer, eta egin ditugu t-shirt-ak, Maiana animatzeko...

Oionen egin zen 2013ko Bertsolari Txapelketa Nagusiko azken kanporaketa.

Bertan Maddi Sarasua lapurtar gazteak kantatu zuen, beste bost bertsolariarekin batera (Miren Amuriza, Iratxe Ibarra, Etxahun Lekue, Eneritz Zabaleta, Manex Agirre).

Oionen izanik, antolakuntza batzordeak zalantzak zituen elkartuko zen jende kopuruaren inguruan. Igurikapen onenen parera helduta, 800 bat pertsona hurbildu ziren Oiongo pilotalekura arratsaldeko 17:00etarako. Hain zuzen ere, jendea Oionera joatera animatze aldera, txapelketaren antolakuntza batzordetik ekimen bat antolatu zen goizerako: arratsaldeko saiorako txartela zutenek, upategi bat bisitatzeko aukera izango zuten goizean, erabat doan.

Udalekuak bukatzerako bagenekien Maddik egun horretan Oionen kantatuko zuela. Hala, udalekuko gazte eta begiraleok egun horretan elkartzeko plana hitzartu genuen, udalekuak bukatzerako. Maddik kantatzearen aitzakian, 2013ko uztailean bertso-udalekutan izandako gazteek egun-pasa antolatzea erabaki zuten.

Eguna hurbildu ahala, gazteak jarri ziren haien artean eta begiraleekin harremanetan. Txapelketari “kolorea” falta omen zitzaion, serioegia eta zurrunezia zela eta, eta zerbait antolatzeke ardua eta gogoa sentitu zituzten, eta bertso-triki-poteo bat antolatzea erabaki zuten, Oionen, eguerdiko 12etatik aurrera. Bazekiten jende asko upategietan egongo zela. Berdin zitzaion. “Hobeto!”. Gu gurera.

Hala, beraz, triki-poteo baterako deialdia egin zuten, nahi zuen edonorrentzat: Oiongo plazan elkartuko ziren eguerdiko 12:00etan, nahi zuenak trikitixa eta panderoa eramanda, eta herrian zehar egingo zuten poteoa. Ondoren bazkaltzea eta saiora azaltzea zen plana. Esan eta egin.

Batzuk haien autotan etorri ziren lagunak ekarriz, beste batzuk gurasoak konbentzitu zituzten, eta bazen garraio publikoan eta auto-stopez Oionera arte iritsitakorik ere. 12:00etan elkartu zen taldea, eta iluntzera arte ez zen bereizi. Triki-poteoa egin, eta bukatutakoan, bazkari garaian dantzaldia (mutxikoak, dantza suelta...) eta kantaldia (bertso zaharrak, berriak, udalekuetako kantuak) inprobisatu zituzten. Taldearen babesean, ezagutzen ez zuten herri bateko plazan kantatu, dantzatu eta ozen barre egin zuten. Saioa izango zen frontoira kalejiran joan ginen gero, harantz zihon jendea kalejirara batzera gonbidatuz. Gazte batzuk batu ziren esku eta beso katera. Iritsi ginen, eman genizkion sarrerak ateko bolondresari, eta batera entzun genuen saioa.

Batzuk Maddiren bertso-eskolako kamisetak zeramatzen soinean. Arrosak, "Bertso-eskola arrosa"-ren omenez. Eta saioa bukatzean, Maddik agurra eskaini zigun, tartean, guri ere. Udalekuak aipatu zituen puntuan txaloka eta oihuka hasi ginen. Jendea guri begira. Eta gu irribarrez.

(Landa Kuadernoa, 2013-10-26.)

Bertso-eskolak, bertso-mundurako sarbide gisa, antolakuntzan trebatzeko eta autonomia garatzeko testuinguru posible bat eskaini die gazteei. Aurrez autonomiarako eta engaiamendurako joera izan, ala bertso-eskolan garatu, bertso-eskolak -gazteen arteko hainbat jarduera komunitatek bezalaxe-, aukera ematen du etxeko eta eskolako helduekiko deslotu eta sozializazio modu eta espazio berrietara heltzeko.

Jokin: Ene ustez eee... ene ustez holako gauzak eginen nituen ere ez banintz bertso-eskolan izan bainan bertso-eskolak oino lehenago hasterat motibatu nu zenta eman dauzkit paradak, *en fait*. Adibidez bigarreanean ginelarik, baginuen parada joaiteko, ez dakit, Zarautzera, ez dakit zeren egitera, *du coup*, antolatu ginuen super untsa eta sobera untsa pasa ginuen. Eta gero, *fin*, hola ikasi ginuen holako gauzen egiten, *du coup*, beste gauza batzutan ere baliatu izan dugu, *fin*, hola antolatu izan gira, bainan, ene ustez laguntzen du emaiten baititu aukerak [...]. Bai, be, hori eee... Ez dakit lehen pesta lodi bat Hegoaldean, justu lagunen artean, burasorik gabe dena guk antolatu: joan, han lo egin, beraz, sekulako mozkorra bildu eta hango jendearekin... Ezagutu ginuen jende berria eta bai, sobera untsa pasa ginuen ta bikaina izan zen.

Baina, gazte hauen ezaugarria ez da soilik bertsotan eta bertso munduan sozializatzen direla. Bertso-eskolako kideen ezaugarria da bertso-mundutik haratago duten ekintzaitza, izan euskararen biziberritzearen edo hizkuntza eskubideen aldeko zein eskubide politiko eta zibilen aldeko mugimenduetan, izan haien herrietako gaztetxeetako dinamikan, zein lizeo mailako ikasleen dinamiketan.

Elk.: Ez dakit den lizeoko guztiak ziztela toki guztietan edo baden bertso eskolako artean joera berezi bat bestelako...

Eneka: Inplikatzeko?

Elk.: Bai.

Eneka: Bai, bai, bai, argiki. Bai, bai, bai. Egia. Ez dakit zendako [...]. Adibidez, Jokin EHZkoa¹³², bertso-eskolakoak gaztetxean ikusten dituzu, *fin*, ene

¹³² Euskal Herria Zuzenean (EHZ) urtero egiten den hiru eguneko musika jaialdia da. 1996an sortua, IEHn erabat ezaguna, eta euskal munduko gazteentzat urteroko elkargune erreferentziala. Irabazi asmorik gabeko elkarte gisa kudeatua da eta festibala aurrera eramateko urtero ehundaka bolondresek hartzen dute parte antolakuntzan. Musika festibal bat izanagatik, balio eta ideia

gaztetxean erdia bertso-eskolatik pasa dira noizbait, Baxoa Euskaraz¹³³-eko bulegoan direnak, ainitz bertso-eskolan dira. Bada behar bat. Sentitzen dugu. Bakotxa, gero, inplikatzeko da ez baitezpada gauza berdinetan, maite duen zerbaiten, baina, ene ustez bada zerbait. Adibidez Joanes buru-belarri sartua da musikan, Allande Aitzinan¹³⁴, Amaiak gose greba egin du, *fin*, bada ene ustez... Ari niz pentsatzen beharbada ez denetz bertso-eskola aitzinagotik beharbada sortua kontzientzia hori. Zenta ene ustez, *vu que* baduzu euskararekiko lotura bat, beharbada, sartzen zira bertso-eskolan, beharbada... *En fait*, ene ustez, erroetako bat da.

Allande: Lizeoan adibidez, lizeoan badira talde ezberdinak, noski, Baxoa Euskaraz, irratia, bestelako talde batzuk... Ta talde guzti guztietan dinamizatazaileak bertso-eskolakoak dira, hori dudarik gabe, baina, ez dakit, ez dakit zergatik.

Elkarrizketatuen hitzetan, bertso-eskolako kideztaren eta bertso-mundutik kanpoko ekintzailetzaren arteko harremana konplexua da. Alde batetik, bertso-eskolan eskuratutako gaitasunak baliagarri zaizkie bestelako esparruetan erabiltzeko: gai dira antolatzeko, ideiak ukateko eta plazaratzeko, hitza hartzeko eta ekiteko. Eta alderantziz, bertso-eskolatik kanpo ikasitakoa ere baliagarri zaie bertso-eskolako dinamiketan aplikatzeko.

Amaia: Ene ustez bertso eskolan badugu indar, *fin*, bai badugu indar bat antolatzeko, badugu indar bat eztabaidatzeko, badugu indar bat, be, ongi pasatzeko holako momentuetan eta ene ustez horri esker gero lizeoan ere enbeia dugu, irratian sartzea, enbeia dugu sartzea, ez dakit... Enbeia dugu eta gai gira, gainerat, eta gai gira eramaiteko aintzinerat [...]. *En fait*, biek ene ustez eee... Beste elkarteetan izateak eta egin du bertso-eskolan ukan dugun... Be hori, antolatzeko gaitasuna, eta, bainan, nere ustez, batez ere bertso-eskolan ainitz gauza ikasi ditugu, ainitz gauzetan...

Jokin: Bai, uste dut baietz, hala ere. Be, susut hori, jende aintzinean errextasun hori, *fin*, ez dakit badugunez zinez e, *mais*, ene ustez horrek egiten du, bai. Ohartzen gira gai girela beste gauza batzuen egiteko ere, eta bai... Ta beste batzu beharba ez direla hainbeste gai.

argien alde egiten du, festibala antolatzeko moduen bidez, eta festibalean eskaini ohi diren musikaz bestelako hitzaldi, mahai-inguru eta tailerren bidez. Ardatz ideologiko gisa ditu euskal kultura eta hizkuntza garatzea, borroka antikapitalista eta altermundialista, ekologia eta garapen iraunkorra.

¹³³ Frantzia bezala IEHn, unibertsitaterako sarrera gisa azterketa bat gainditu behar da: frantsesez *baccalauréat* deitua, eta euskaraz *baxoa* (frantseseko *bachot*-tik). Bernat Etxepare Lizeoko ikasleek ere frantsesez egin behar dute azterketa hau, bizpahiru gai izan ezik. Baxoa erabat euskaraz egiteko eskubidea aldarrikatzen du nagusiki ikaslez (baina baita irakaslez ere) osatutako *Baxoa Euskaraz* elkarteak.

¹³⁴ *Aitzina* IEHko gazte ezkertiar eta abertzaleen antolakundea da, 2013ko azaroaren 2an sortua. Ildo politiko nagusiak abertzaletasuna eta ezker politikoa ditu, eta baita euskara sustatu eta defendatzea ere, gazte erakunde gisa.

Ikasitakoa bakarrik ez. Sentitutakoa ere baliagarri zaie. Konfiantza irabazi izana eta norbere burua depasatu izanaren sentimendua ere ageri da elkarrizketetan bestelako taldeetan aktiboki parte hartzeko gako gisa.

Eneka: Ene ustez, deia bertso-eskolari esker konfiantza irabazten duzu, beraz, konfiantza horri esker, beharbada, zure burua kapable sentitzen duzu gehiago, *fin*, engaiatzen. Zenta bertsoaren bidez haratago joan zira, beraz, beharbada hori pusatzea, engaiatuz. Ene ustez ohituak gira, beharbada, bai. Gero, ez dakit, sekula pausatu gabe ene buruari, baina ene ustez bai, engaiatzen zira baitakizu kapable zirela zerbait iten. Gero, beharbada, bakotzak egiten dugu ahal dugun heinean gauza, baina deia bertsutik badakizu balio duzula zerbaitetan, ene ustez.

Ekintzailtza, maiz, etxeko edo eskolako helduen baloreekin bat datozen proiektuetan garatzen dute gazteek, baina, alde batetik, gazte osatutako inguruneetan garatzen dute, eta bestetik, gazte-estilo batean, hots, helduek baitezpada onesten ez dituzten moduak, hizkerak eta tresnak erabiliz.

Amaia: Adibidez irratia hartu zuten momentu batez, ebe, Jokinek eta beste batzuk, ta haiek egiten zuten, ta sartzen ziren beste jende batzuk barnerat, lagunak o, pixkat zernahi zen bon... Mikel [lizeoko zuzendariordea] kexu zen, ere, zenta beretzat izan behar zen *hola* [besoekin karratu bat irudikatzen du]. *Mais*, guk beti ukan dugu gauza hori, *fin*, ez, gu erakargarriak izan gira, euskaraz egin dugu pitokeriak erranez, frantsesez erranen zirenak, baina, euskaraz. Jadanik bikaina da! Eta hori bertsoak eman digu, ene ustez.

Eta ekintzailtzaren bidez ere, munduan egoteko modu bat eraikitzearen sentipena dute: “Thanks to activism young people gain experience, learn new ideas, get to know people who work for minority languages also. This type of work – in addition to these specific skills – brings them satisfaction and a sense that they have their place in the world” (Dołowy-Rybińska, 2016: 428). Gazte izateko modu bat, hots.

5.4 Ondorioak

Bertso-eskolako kideek, talde identitate bat dute, elkarrekin ematen diete zentzua bizi dituzten esperientziei, eta elkarrekin kokatzen dute, zentzu batean, beraien burua inguruko munduarekiko:

Participants in a community of practice collaborate in placing themselves as a group with respect to the world around them. This includes the common interpretation of other communities, and of their own practice with respect to those communities, and ultimately with the development of a style –

including a linguistic style – that embodies these interpretations (Eckert, 2006: 683-684).

Albert Casalsek bere tesian adierazten duenez, glosak, alegia, katalanezko ahozko inprobisazioak, talde identitatea sortzeko gaitasuna du, alde betatik, eta norbanakoen identitatea eraldatzeko gaitasuna, bestetik: “la glosa, partint del seu caràcter lúdic i recolzada en una funcionalitat ineludible, s’ha mostrat com a generadora d’identitats grupals i de modificacions en les identitats individuals” (Casals, 2010: 6). Izan ere, ez dezagun ahantz: gazteok ongi pasatzen dutelako mantentzen dute bertso-eskolako kidetza, beteak beste. Eta haientzat hertsapen bat baino gehiago delako askabide bat:

Uhaina: Nere ustez da... Pixka bat, e... ihe... bueno, ez, pixka bat hola geratzen da, baino... ihes egitea bezela, ez? *Fin*, igual daukazu, hola, igual beti, pff... Edo estresatua, ez dakit zer eta, pues... Bertso-eskolara jutea da, ez dakit, ondo... ondo pasatzea, lagun artean, pixka bat... ez? Ez dakit, barrukoa ateratzea eta... Bai. Beste gauzak egiten ibili behar ez zaren itxurakeria horiek egiten, osea, igual, pixka bat gehio zu, ta... Bai, neretzako da, hola... Bertso-eskola [irriz, bi besoak zabal eta esku ahurrak gorantz, azaldu ezin bat adieraziz].

Izan ere, gazteontzat, “[aisialdia eta gazte izatearen] erdigunean dagoen erreferentzia askatasuna eta helduekiko autonomiaren beharra da. Horrela, eurentzako, aisia da denbora libre askatasunez bizitzea; aisialdia da eguneroko errutinarekin, modu des-regularizatuan eta auto-antolatuan, haustea” (Berri-Otxoa et al., 2003: 72). Haien esparru propioa delako da, bertso-eskola, haien identitate propioa garatzeko espazio.

Bertso-eskolan sentipena dute haiek izan nahi dutena izateko aukera dutela. Edo bertso-eskolan izateko aukera duten hori izan nahiko luketela beste esparruetan ere. Bertso-eskolan bertsoak sortzen dituzten bezala -ez erortzeko ahaleginean, errimatu beharraren hertsapena gaindituz aurrera eginez, silabei zentzu bat eman nahian-, hala eraikitzen dituzte gazteek -haien bizitza arautzen duten egituraren mugekin jolasean, haien bizitzari zentzu bat eman nahian-, haien elkarrizketak, harreman sareak, egiteko moduak, bizitza-estiloak eta gazte-identitateak. Sormenaren bidez, sortzen dituzte bertsoak, taldea eta haien burua; bidean haziz, eta pausoz pauso muga propioak gaindituz. “Creativity in this sense lies in the

capacity of living, growing things continually to surpass themselves” (Ingold, 2014: 128).

Eneka: Gero da denak arribatu gara bertso-eskolara baina denok baditugu biziki ibilbide desberdinak, du coup ez gira denak arribatu bertso-eskolara izaiteko hola, ez dakit nola erran, du coup, bai, ateratzen gira giro berdinean edo profil berdinean, *mais*, ez gara hortara joan eta, *fin*, ez da aurreikusia izan, ez dakit nola erran, da zerbait bertsoa bezala, momentuan sortzen da, ene ustez gu ere bertsoarekin baitan sortzen gira.

Baina, ibilbidea ez da banakakoa. Jarduera komunitatearen baitan besteekin bizitakoak, kideen arteko elkarrekintzak, kode komunen eraikuntzak eta elkartasunezko lotura afektiboek eragina dute norbanakoen identitatearen eraikuntza prozesuan.

Izan ere, elkarrekiko identifikazio maila handia dute, eta horrek talde identitate bat sortzen du.

Uhaina: Azkenean zergatik pasatzen dut ondo? Bueno, ba gustatzen zaidalako bertsoa, baina, *joe*, jendearekin... Ba hori, ba badaukazu konplizitate bat eta gero, hori, zure izaera antzekoak dira, ez, orduan, ba, identifikatua sentitzen zara berehala, eta... ba jendearekin kriston harremana.

Elk.: Baduzue harreman berezi bat bertso-eskolako jendearen artean, edo esan nahi dut besteekin konparatuz, edo ez?

Allande: Bai, zaila zait hori azaltzea... Egia erran, bertso-eskolakoak beste edonor baino hurbilagokoak sentitzen ditut. Benetan.

Eneka: Eta bai bada giro hori, badakit bakarrik bertso-eskolan atxemaiten dutala, adibidez. Eta, du coup, lagun horiek, bertso-eskolakoak, automatikoki giro horri lotuko ditut, eta, du coup, desberdinak izanen dira beste lagun taldetik, hori badakit.

Eta hain zuzen ere, talde identitate hori existitzeak bilakatzen du jarduera komunitatea norbanako identitateen garagune.

Olaia: Bertso-eskolak zerbait ekarri dit, *fin*... Nere, nere izateko maneran.

Leire: Be, bertsolaritzari esker, ez dakit, nik uste dut ber... bai, bertso-eskolak, adibidez, ar... Bertso-eskola arrosak¹³⁵ ukan duenez indarra, edo, ongi sentiarazi nau, eta orduan, ongi sentiarazte hortan ni naizena edo bertso-eskola... be... zinez bertso eskolan girelarik, edo, bertso-udalekutan edo

¹³⁵ “Bertso-eskola arrosa” deitzen diete zenbait ikasturtez bertso-eskolako kideek Bernat Etxepare lizeoko bertso-eskolari.

bertsoari lotua den gauzetan, ni ni naiz, *fin*, ez dakit nola esplikatu. Ta kolegioan hori ez nintzen, *fin*, ez dakit nola esplikatu... Egoten nintzen, be, ez nuen... isilik, edo... ez nuen erraten... ez nintzen ni, *fin*, eta lizeora joaitean, ta bertso-eskola ongi ateratzean, eta ez dakit zer, askatzen zira ta sinesten duzu agian ez zirela bakarrik bertso-eskolan izan behar ziren bezalakoa [...]. Nik uste dut bertsoa, hori dela... Ni, ni izateko.

Zuengandik jaso dudanaren laurdena ematen ahal banio nire inguruko jendeari, garaipen bat litzateke. Ez zaretelako agian ohartzan, zenbateraino aldatu duzuen nire bizia, zenbateraino aldatu nauzuen NI.

Orain, bizitzak aurrera darrai eta nire barnean piztu duzuen sua ez dela itzaliko espero dut.

Nire bidea egiten segitzeko indartsu senditzen naiz.

(Landa kuadernoa, 2015-07-25.

Mauleko udalekuetako azken gaueko Piropopostako¹³⁶ Nekaneren mezua.)

Eta izan nahi duten “ni” hori, poliedro bat da. Eta poliedro horren alde bat gazte-identitatearekin dago lotua. Izan ere, elkarrizketatutako gazteentzat bertso-eskola gazte identitatea eraikitzekeo plataforma ere bada.

Lotsa galtzea eta konfiantza hartzea norbere *egiazko* izatea agerian uztekeo prozesu gisa bizi dute. Elkarrekin pentsatzea, norbere pentsamendua definitzeko bide gisa, eta nor diren deskubritzeko bezainbat nor izan nahi duten erabakitzekeo bide gisa. Hitzak hartzea ta bertso-munduan zein bestelako espazioetan engaiatzea, gazte gisa inplikatzeko eta gozatzeko modu gisa ulertzen dute.

Eta hain justu ere, ezaugarri horiek betetzen dituztelako iruditzen zaie gazte izatetik hurbilago daudela. Ez direla soilik lizeoko ikasleak. Seme-alaba nerabeak. Badutela zerbait, helduago egiten dituen.

Allande: Bai ta heldutasun handiago bat beharba, ez da eee... Ez dut erraten beste, beste guz.. beste guztiek ez dutenik heldutasunik edo e, badira beste batzu, baina, egia da bertso-eskolakoak, nik uste behintzat, nahiko helduak gara gure adinerako eta, eta hori, hori nabaritzen dela.

Eta heldu izatea, gazte izatearen bidez lortzen dute, azken finean: “*nagusia* izateko bidea, gazte izaten egiten dutelakoan daude. Hori horrela izanik, gazte izate hori adierazteko aukeratzen duten moduari eta bideari berebiziko garrantzia ematen

¹³⁶ *Piropoposta* izaten da bertso-udalekuetan, beste udaleku askotan bezala, eguneroko gaubeilako ekintzetako bat. Egunean zehar posta-kutxa bat egon ohi da egongelan, nahi duenak nahi duena idazteko, pertsona jakin bati, edo batzuei, edo talde osoari zuzenduta. Eta gauean, gau beilaren hasieran, giro goxo batean, gitarraren akordez lagundurik, begiraleek mezu guztiak atera eta talde osoaren aitzinean irakurtzen dituzte. Eskuarki mezu goxoak izan ohi dira, esker onekoak, maitasunezkoak, eta baita umorezkoak ere, tartean.

diote, bertan garatzen baitute hezte/hazte prozesu hori” (Berri-Otxoa et al., 2003: 83).

Eta heldutasuna, hots, gazte izaera, lotzen dute pentsamenduarekin, eta gai sozialekiko interesarekin.

Ez dakit. Ez galdetu sobera, e... Ez dakit. Badakit e... Ez dela heldutasun berdina. Ezin duzula berdinez hitz egin. Nik nere lizeoko lagunekin, hauekin... *fin...* ez... *fin...* Ez naiz jarriko banku batean hitz egiten, e... *Voilà*, ez dakit zer, nola senditzen dugun Gazte Dinamika¹³⁷ eta nola senditzen dugun euskara ta Euskal Herria, ta... ez. *Fin*, bestea izanen da pixkat, be, 'Oais, ikusi duzu La Nouvelle Star atzo' [telebista emankizun bat] edo, *fin...* [...] Zenta, be, erraten ginuena, be, zure inguruko laguntasunak egiten dizu, azkenean, konbertsazio helduagoak ukatea eta konbertsazio horietan gauza ainitz gehiago ikustea.

Eta pentsamenduarekiko interesa euskararekiko sentsibilitatearekin.

Maiana: Seguraski badu, ene ustez eee... bertsoa bera disziplina bezala da zerbait eee... be hori eee... aski intelektuala, gauzei itzuliak emaiten, gauzak xekutzen... Badu hizkuntzarekiko hori, *fin*, hizkuntzarekiko sentsibilitate ta interes, maitasun... eta *ttak*, toke hori.

Eta euskararekiko sentsibilitatea engaiamenduarekin.

Eneka: Ene ustez euskaraz sortzen baituzu baduzu lotura bat euskararekin eta, *du coup*, kontzientzia bat gehio behar duzula zerbait egin, ene ustez. *Fin*, nik, hasteko, ene partetik, hori dut ene ustez

Eta engaiamendua konfiantzarekin eta lotsa gainditzearekin. Eta konfiantza eta lotsa gainditzea autoafirmatzearekin eta autoafirmatzea bertsoan egitearekin.

Elkarrizketatuen hitzetan argi ageri da nola dauden elementu hauek guztiak elkarrekintzan haien (gazte) identitateen eraikuntzan. Bertso-eskolakoen estiloa definitzen duten elementuak dira denak ala denak. Eta hemen azpimarratzekoa ez da zenbateraino diren gazteek azpimarratzen dituzten elementu horiek egiazki bertso-eskolaren baitan badauden eta hortik kanpo ez dauden elementuak, ez zenbateraino diren elementuok bertso-jardunari espreski lotuak. Azpimarratzekoa da horiek direla “what social actors in the movement [gure kasuan, jarduera komunitateko gazteek] understand themselves to be doing, their salient practices, and the explicit and implicit assumptions that seem to guide these practices” (Urla 2012: 202).

¹³⁷ *Iparraldeko Gazte Dinamika Berria* izan zen *Aitzina* gazte antolakundea sortzeko prozesuaren izena, 2013ko azaroaren 2an bukatu zena Aitzinaren sorrerarekin.

Bertsoak eta haren inguruak nire izaera egin du, nire pentsaera, pentsatzeko joera, aurrera egiteko filosofia, maitasuna, sentsibilitatea. Bueno, hiru hitzetan, SENTIARAZI, PENTSARAZI eta EKINARAZI dit bertsoak. Eta esango didazu, nik zer egin nuen ba, ume moko bat bertso-eskolan sartu eta besterik ez. Agian hori izan zen falloa. Izaki konbentzional sumisoa izatea eragotzi didana izan da gure zaletasun hau.

Zer esango dizut ba nik? Pentsatzen dut zuk ere izango duzula antzeko historia.

(Landa Kuadernoa, 2013-07-22.

Bidarraiko udalekutako azken egunean Uhainak niri eginiko lagun-ekutuaren¹³⁸ opariarekin batera emandako gutunaren zati bat.)

Gazteek beraiek sentitzen dute bertso-eskolako eta bertso-munduko praktiken bidez eraikitzen dutela haien identitatea. Eta hori, euskaraz gertatzen da. Bertso-eskolako eta bertso-munduko praktikak euskaraz diren heinean, euskaraz garatzen dira elkarrizketak, konfiantza harremanak, euskaraz garatzen dira haien arteko kideak.

Communities of practice emerge in response to common interest or position, and play an important role in forming their members' participation in, and orientation to, the world around them. It provides an accountable link, therefore, between the individual, the group, and place in the broader social order, and it provides a setting in which linguistic practice emerges as a function of this link (Eckert, 2006: 683).

Hala, gazteon estiloa ezin da euskararekiko deslotu.

Gazte identitatea gorpuzteko modu horrek ematen die aukera, aldi berean haien gurasoekin edo eta lizeoko helduekin konpartitzen dituzten baloreekin modu praktikoa batean bat egiteko, "egizue euskaraz" bati men egiten ari diren sentipena izan gabe. Hau da euskaraz bizitzeko haien modua.

La voluntad de librarse de la tutela de los padres, de emanciparse plenamente es impugnada por la falta de medios simbólicos y materiales para acceder totalmente a dicha independencia. A diferencia de sus padres, a menudo en rebelión a la misma edad contra sus mayores, los jóvenes de hoy participan globalmente de los mismos valores y no están en conflicto con sus padres. Son favorables a la individuación de la relación con el mundo y, por lo tanto, el hecho de que cada uno es libre de escoger su inclinación sexual; su apariencia, sus valores, etc. Sin embargo, vol-verse [sic] adolescente es tanto más difícil hoy cuanto que la tarea de ser un individuo no deja de ser menos ardua. Ser un individuo, en el sentido moderno del término, implica la dificultad de ser uno, el hecho de no disponer de puntos de referencia ya establecidos, sino de tener que construirlos uno mismo. Las regulaciones colectivas se han borrado, el joven se ve obligado a encontrar en él los

¹³⁸ Bertso-udalekuetan, beste udaleku askotan bezala, lehen egunean zozketa bat egiten da, eta parte-hartzaile bakoitzari (izan begirale, begiratu edo sukaldari) beste pertsona baten izena egokitzen zaio: hori izango da bere *lagun ezkutua*. Eta udalekuek irauten duten egunetan zehar, norberari egokitu zaion pertsona zaintzeko ahalegina egitean datza jolasak, azken egunean opari bat eskaintzeaz gain.

recursos de sentido para ser el actor de su existencia. A él le corresponde instituirse por sí mismo, ciertamente bajo la influencia de los otros y en el seno de una condición social que ejerce un peso sobre sus elecciones, pero con un margen de maniobra que a él le corresponde construir (Le Breton, 2014: 92).

Bertso-eskolan eta bertso-munduan topatzen dute mugimendurako beharrezko marjina. Nor izateko erreferentzia puntu sarea. Gazte izateko estilo bat. Euskaraz. Feixak dion bezala, “una de las consecuencias de la emergencia de la juventud como nuevo sujeto social es la aparición de formas de expresión oral características de este grupo social en oposición a los adultos: palabras, giros, frases hechas, entonación, etc.” (Feixa, 1998b: 84). Eta gazteok, hizkera mota hori, erdaraz baino euskaraz menderatzen dute:

Allande: Sumatzen dut batzutan, gure adineko frantses batzuekin elkartzean adibidez, ez dakit, em... lagun arteko erregistro hori edo erregistro kolokial hori behintzat e, ez dudala, adibidez, frantsesez. Nahiz eta nerabezaro hasieran dexente mintzatu frantsesez, orain hori nahiko galdua dugu.

Hala, bi bereizketa prozesu ematen dira bertso-eskolako jarduera komunitatearen jiran: beste gazteekiko estilo desberdindu baten sorrera dago, alde batetik, eta helduekiko bereizten den izateko eta egiteko moduena, bestetik.

Eta hain zuzen ere, bertso-eskolak eta bertso-munduko sozializazioak helduekiko haustura eta agentzia sinbolizatzen dituelako zaie erakargarri, besteak beste, haien gazte izateko modua euskaraz gorpuztea. Haientzat euskaraz egitea ez da helduek sentiarazi dieten ardura hartu eta haiengandik espero denari men egitea, modu zuzen batean. Haien hautatu dute euskaraz egitea, helduen baloreekin bat eginez, bai, baina, haien bide propioetik. Hala, hausturak bera da baldintza, euskararen belaunez belauneko jarraikortasunerako.

Ez da kasualitatea, beharbada, gazteek, oro har, ez hartu nahi izatea IEHko bertsolaritzaren etorkizunarekiko *ardura*. Bertso-munduan jardutea IEHn bertsolaritzak iraun dezan egin beharreko zerbait bezala ulertuko balute, ez litzateke haustura izango. Eta ez lieke balioko gazte identitatea garatzeko.

Hiztun berrien kasuan, hausturak beste forma bat ere hartzen du, alabaina. Izan ere, bertso-eskolan eta bertso-munduan sozializatzea eta euskaraz egitea, biak dira haien gurasoekiko bereizten dituen zerbait, praktikan. Nahiz eta euskaraz

aritzearen balorean bat egin, euskaraz egitea, *de facto* gurasoen praktikekiko desberdintzea da. Baina, euskararen erabilpenak berak etena eta lotura suposatzen ditu aldi berean. Euskara erabiltzearen bidez, euskararen biziberritzearen aldeko mugimenduaren soka sartzen dira modu aktiboan. Euskararen suspertzearen agente bikoitz bilakatzen dira, gainera: alde batetik euskarazko rol soziolinguistikoa gorpuzten dutelako, eta bestetik, bertsolari direlako. Izan ere, bertsolari izatea, euskararen aldeko agente izatearekin lortzen da euskal gizartean, euskarazko kultur eragile izatea bera eragile izatea delako, eta bertsolariaren irudi ikonikoa euskaren berreskurapenaren aldeko diskurtso sortzaile eta birsortzaile gida ulertzen delako, besteak beste. Zentzu horretan, bertso-eskolako jarduera komunitateko kide izatea eta bertso-munduan sozializatzea, izan daiteke hiztun berriontzat hiztun gisa legitimatuak sentitzeko bide. Baina, Bernat Etxepareko bertso-eskolako jarduera-komunitatearen baitan antzeman dugun *galbahea*, bertso munduan ere erreproduzitzen da, hein batean. Eta bertso-munduan sozializatzek kanpora begira hiztun berriak legitimatu ditzakeen arren, bertso-munduari baita hiztun berri izatea legitimotasuna erdiesteko oztopo ere izan liteke.

Beti jakin dut euskaldun berriak existitzen zirela. Nonbait.

Ez nekien gure ama horietako bat zenik duela gutxi arte, bere istorioa jakinagatik. Gure ama ez da erabat hitzun berria. Baina, erabat hitzun zaharra ere ez. Txikitan euskaraz egiten zuen gurasoekin, ahizpa gazteagoak sortu ziren arte. Bikotearekin berrartu zuen euskara, hamasei urte zituela, eta bere erabakiz egin zigun euskaraz niri eta anaiari. Ez du sekula hizketarako abilezia berezirik eduki eta ez dut sekula hortik miretsi. Eta gurean hitzaren maneia zenez tresna eta balore nagusienetako bat, hortik ere gutxietsi izan dut. Gaztelaniaz interesatzen zaizkidan kontuetaz entzun nuen arte, besteak beste.

Bartzelonan ikasten nuenean Euskal Etxean aritu nintzen euskara irakasle. Hogei urte nituen eta ez nuen Bartzelona ezagutzen. Galdu egiten nintzen maiz inondik Placeta de Montcadara bidean. Ikasleetako batzuk, katalanak, ni baino helduagoak eta Euskal Etxean ni baino etxeago zirenak oso ondo moldatzen ziren euskaraz. Eta gogoratzen dut nire burua haien gaitasunaz eta meritua hausnarrean. Eta Euskal Etxeko festaren batean haietako batekin hizketan hasiko nintzen, bere bizitzaz galdezka, nor zen, zertan egiten zuen lan, nongoa zen, hiriko zein auzotan bizi zen... eta egingo zuen hizkuntza akats larriren bat, eta bere gaitasuna eta meritua gaingiduko zituen nigan halako deserosotasun batek. Bi begiraden artean ergatibo bat falta. Autoritate galera bat-bateko hori berriz parera ekartzeko denboratxo bat beharko nuen. Esaldi pare bat. Ahaztu arte. Ahaztuta niri une hartan beraiekiko parekotasuna eman ziezadaken ia elementu bakarra zela ni egiatzko euskalduna izatea.

Ikastolako ibilbide luzean kide izan nituenengan kostatzen zuten atzera begira hitzun berriak zirenak identifikatzea. Badatorkit bat edo beste burura. Eta datozkidanak lehen mailakoak dira. Adélaïde. Iñaki, Jean-François-ren semea. Gurasoak ezagutzen ditudalako dakit, hain zuzen, hitzun berriak direla. Atzera begira pentsa nezake kolegioko hau ala hura izan zitezkeela, izatez, hitzun berriak. Baina, ez dakit ziur. Ez zen sekula bereizketa pertinentea izan. Edo ez gogoratzeko adinakoa, bederen.

Bertso munduan ezagutu ditudan guztiak jo ditut hitzun zahartzat beti, kontrakorik bistaratu ez den artean bederen. Bertso-udalekuetan izan nintzen 12 urterekin eta han Xabi Paya ezagutu nuen. Niretzat arraro hitz egiten zuela gogoan dut, bizkaieraz ari zelako. Ez dakit hitzun berria zela jakin ote nuen orduan.

Jon Maiarena banekien. Baina, bertsolari konsakratua zen jakin nuenerako eta horrek ez-euskaldun-berri egiten zuen nire buruan. Gehiago harritu nintzen Aitor Mendiluzeren ama euskara ez zekiela jakin nuenean.

Parte izan naizen bertso-eskolez oroitzean, ikerketa honen harira, nire lehen inpresioa izan zen ez nuela sekula nire bertso-eskolan hitzun berririk ezagutu. Baina, memoriari tiraka nire lehen bertso-eskolako kideetaz oroituta naiz. Hendaia ikastolan, gure taldean baziren bi, etxean euskaraz egiten ez zutenak. Ez dakit zenbat urte egingo zituzten bertso-eskolan. Baina, kolegio garaiko nire oroitzean ez ditut bertso-eskolan ikusten.

Gasteizera ikastera joan nintzenean, gogoan dut hango bertso-mundua bitan banatzen zela, nolabait. Alde batetik zegoen bertako mugimendua, eta bestetik gurea, hara ikastera joandakoena. Elkar gurutzatzen genuen noski, eta elkarrekin kantatzen genuen hainbat saiotan. Eskoletan bertsolaritza buruzko saioak dinamizatzen ere batzuk zein besteak aritzen ginen; batzuetan elkarrekin. Baina, bereizketa argia zen bertakoen eta besteon artean. Batzuk bertsolaritza tradizionalaren oinarri ginen. Punk, baina,

oinordeko. Eta besteak ziren, arabarrak. Bertsolaritza ulertzeko beste modu bat zutenak. Eta, besteak beste, haietariko asko, hiztun berriak.

Ez dut sekula pentsatu izan nire hiztun zahartasunean. Inoiz ez. Euskaldunetaz hitz egin izan dudanean, -gu, euskaldunok- nire buruan euskaldun zaharrak izan ditut. Ni bezalakoak. Euskaldunaren ideia platonikoaren erreproduzio hobexego edo kaxkarxeagoak, baina, akats handirik gabeak. Normalak. Neuk sentitu izan dut hiztun idealaren ideia horrekiko aldea neure buruarengan. Euskalki berezidun herri batekoa ez izateagatik. Ipar Euskal Herrikoa izateagatik. Ez erabat Ipar Euskal Herrikoa izateagatik. Neu lotsatu izan naiz “honek mina ematen ari dit” ez dela esaten ohartzean. Edo oharkabeen nire hizketakidearen, pisu-kideen zein bikotekidearen kerak itsastean, araztasun gutxitxoren salagarri.

Inoiz ez dut pentsatu hiztun berriekiko sentitzen dudanean neurri bateko ala besteko nagusitasunaz.

Ni normala naiz, besteak bezalakoxea.

Eta gero daude beste besteak.

Bertsolariez aritu naizenean ere beti hiztun zaharrak izan ditut buruan. Ikerketa honen harira ohartu naiz.

Orain ez dakit zer egin eta nola jokatu nire pribilegio ezagutu berriaz.

6 HIZTUN BERRIAK BERTSO-MUNDUAN. AITORTU A(HA)LA AUZITAN JARRI?

6.1 Sarrera¹³⁹

Azken hamarkadetan, hizkuntza berreskuratzeko ahaleginaren ondorioz, euskara etxean jaso ez duten euskaldun kopuruak izugarri egin du gora. Ez da datu anekdotikoa: gaur egun, Euskal Herriko gazte euskaldunen erdiak baino gehiagok ikasi du euskara etxetik kanpo, eta O'Rourke eta kideen definizioa aintzat hartuz gero, hiztun berria baldin bada "[an] individual with little or no home or community exposure to a minority language but who instead acquire it through immersion or bilingual programmes, revitalization projects or as adult language learners" (O'Rourke, Pujolar eta Ramallo, 2015: 1), gero eta handiagoa da, modu absolutuan zein erlatiboan, hiztun berrien kopurua¹⁴⁰.

Badakigu, jakin, euskara etxean ez ikasi izanak –hiztun ibilbidea definitzen duen elementuetako bat besterik ez izanik ere- garrantzia izan dezakeela hiztunen hizkuntza portaeran (Jauregi, 2003). Eta zentzu horretan, hiztun berrien hizkuntza identitatea eta erabilera ikerlerro interesgarri bezain emankorra ari da bilakatzen azken urteotan, nola Europan (O'Rourke eta Ramallo, 2011, 2013, 2015; O'Rourke, Pujolar eta Ramallo, 2015; Pujolar eta Puidgevall, 2015; Boix-Fuster eta Paradís, 2015; Costa, 2015; Hornsby, 2015; Smith-Christmas, Murchadha, Hornsby eta Moriarty, 2017), hala gurean (Amorrortu, Ortega eta Goirigolzarri, 2017; Ortega, Amorrortu, Goirigolzarri, Urla eta Uranga, 2013, 2014; Ortega, Urla, Amorrortu,

¹³⁹ Hasi aitzin eskerrak eman nahi dizkiet Jone Goirigolzarri, Arkaitz Zubiri, Jone Uria, Arrate Illaro eta Saioa Alkaizari atal honi buruzko iruzkinengatik. Mila esker zuen denbora nire ikerketari ekarpenak egiteko eskaini izanagatik.

¹⁴⁰ Komeni da argitzea hiztun berri izendapenak zein hiztun motari egiten dion erreferentzia. *New speaker* terminoarekiko analogiaz, hiztun berri gisa kategorizatzen da hizkuntzaz etxeko jabeakuntza ez den beste moduren batean jabetu den hiztuna, hots, modu bateko edo besteko hezkuntza formala izan duena hizkuntza jabeakuntzarako bitarteko -bitarteko bakarra izan ez bada ere (O'Rourke, Pujolar eta Ramallo, 2015). Hiztun berri izendapenaren sorreran, funtsean, *non-native* bezalako izendapenen gutxiespenezko konnotazioak saihesteko asmoa dago. (O'Rourke et al., 2015). Euskararen kasuan, *new speaker* izendapenak ez bezala, hiztun berri terminoak berekin dakar euskaldun berri izendapenaren oihartzuna, eta oihartzunak nahigabeen konnotazio gutxieslea ere berekin dakarrelakoan nago. Dena den, termino honen aldeko hautua egingo dut, lehenik eta behin, ez nagoelako hoberik proposatzeko moduan, eta bestetik, euskal testuinguruan kontzeptu honen jiran egindako ikerlanek izendapen hori bera erabili dutelako dagoeneko.

Goirigolzarri eta Uranga, 2015; Ortega, Amorrortu, Goirigolzarri eta Urla, 2016; Goirigolzarri, Manterola eta Salces, 2015; Urla, Amorrortu, Ortega, Goirigolzarri eta Uranga, 2016; Urla, Amorrortu, Ortega eta Goirigolzarri, 2018; Ortega, Amorrortu eta Urla, 2017; Artetxe, 2018).

Ikerketok erakutsi dutenez, gaur egungo euskal gizarteak hiztun berriei zenbait ezaugarri betetzera iristea eskatzen die, *hiztun legitimo*¹⁴¹ izateko. Hiztunaren autoritatea nork eta zeren arabera merezi duen definitzen duen hizkuntza ideologia nagusiak jatorrizko hiztuna izan du, gurean ere, autoritadedun hiztunaren edo hiztun legitimoaren eredutzat (Woolard, 1998, 2008, 2016; Gal eta Woolard, 2005, 2014), eta profil bati berez emana zaiona, besteak irabazi beharra dauka. Alabaina, legitimo sentitzea bera gako izanik hiztun berrion aktibaziorako, legitimazio prozesua bera ulertzea estrategikoa da hizkuntza-biziberritze prozesuan eragiteko.

Zer da, ordea, hiztun legitimo bilakatzea? Hizkuntzalaritza klasikoan bezala gizarte-ikuspegian, hizkuntza bateko hiztun legitimoa *berezko* hiztuna izan da, tradizioz; hizkuntza jakin bat “ama hizkuntza” duena. Hizkuntza gutxituen berreskurapena ardatz izan duen soziolinguistikak ere hizkuntzen biziberritzeari buruzko narratibak *berezko hiztunak* erdigunean jarririk eraiki izan ditu nagusiki, haiek harturik hiztun legitimoztat (Ramallo eta O’Rourke, 2014)¹⁴². Legitimitatea, ordea,

¹⁴¹ Legitimitate eta autoritate kontzeptuen artean zenbait ñabardura semantiko daude. Hala ere, hiztun berriekiko literaturan batzuetan kontzeptu parekide edo prozesu bateratu gisa ulertu izan dira hiztunen edo hizkuntza aldaeren legitimazio edo autorizazio prozesuak: Kathryn Woolard-ek edo Susan Gal-ek autoritateaz hitz egiten badute ere (Woolard, 2008, 2016; Gal eta Woolard, 2005, 2014), legitimitateaz hitz egiten dute nagusiki, hiztun berriak euskal testuinguruan ikertu dituzten Ane Ortega eta kideek (Ortega et al., 2013, 2016), “autoritatea eta legitimitatea” edo “prestigioa eta legitimitatea” pareko gisa aipatuz (Ortega et al., 2016: 163), eta baita euskal testuingurutik kanpo ikertu duten beste autore batzuk ere. Alexandra Jaffe-k, esaterako, kortsikar hiztun berrien kasuan “legitimacy, authority and authenticity” kontzeptuez hitz egiten du, erabat berezi gabe (Jaffe, 2015: 22). Uste dut hiztunaren legitimitatearen eta autoritatearen aldeko ñabardura produktiboa izan daitekeela etorkizuneko ikerketetan, nahiz eta bi kontzeptuak hertsiki dauden elkarrekiko harremanean, eta zaila izan daitekeen batzuetan bata bestearengandik bereiztea. Hala ere, atal honetan ez dut bi kontzeptuen ñabardurak zehaztearen aldeko posiziorik hartuko. Orokorrean hiztunen legitimitateaz hitz egingo dut euskal hiztun berrien hizkuntza erabilerarako baldintza gisa definitua izan den heinean, eta, aitor dezadan, erosoagoa zaidalako “hiztun legitimo” sintagma erabiltzea “hiztun autorizatu” edo “autoritadedun hiztun” baino.

¹⁴² Hala da gurean ere. Euskararen inguruko ideologiaren eraikuntzan eragin handia izan zuen José María Sánchez Carrión “Txepetx”-ek hiztunen sailkapen batean oinarrituriko euskararen berreskurapenerako proposatutako teorian, jatorrizko euskaldun alfabetatuek eta hiztun berri jatortuek osatzen dute hiztun komunitatearen gune sinbolikoa, hots, hizkuntzaren biziberritzearen

ez da kontzeptu estatiko bat. Denboran zehar, eremu baten baitan¹⁴³ negoziatu egiten dira inori legitimitatea egotz diezaioketen ezaugarriak. Gaurko egoera soziolinguistikoa ez denez orain dela berrogeita hamar urtekoa, interesgarria da aztertzea egungo euskal hiztun berriak hiztun legitimoztat hartuak diren edo ez (edo legitimoztat ote duten beraien burua), eta zeren arabera gertatzen den bata ala bestea (Ortega, Amorrortu, Goirigolzarri, Urla eta Uranga, 2014).

Atal honetan, alde batetik, bertso-munduaren baitan sozializatzearen bidezko hiztun berrien legitimazio prozesua izango dut aztergai, Ipar Euskal Herriko testuinguruan (IEH, hemendik goiti), horretarako hainbat urtez bertso-eskolan aritu diren bi hiztun berriren bertso-ibilbide eta hiztun-ibilbideak arakatzuz eta erkatuz, eta hiztun berri gisa izandako bizipenetan arreta jarritz. Bestalde, gaur egungo bertso-munduko hiztun berriei buruzko diskurtsoek eta bertsolariaren irudi kanonikoak legitimazio prozesu horretan bertan jar ditzakeen mugak aztertuko ditut. Era horretan, legitimaziorako baldintzek (akuilu zein oztopoek) azalarazten duten hizkuntza- eta bertso-ideologiak identifikatzea ere izango dut helburu.

6.2 Aurrekariak eta marko teoriko-analitikoa

6.2.1 Euskara eta hiztun berriak. Estrategikotasun handia, ikerketa gutxi.

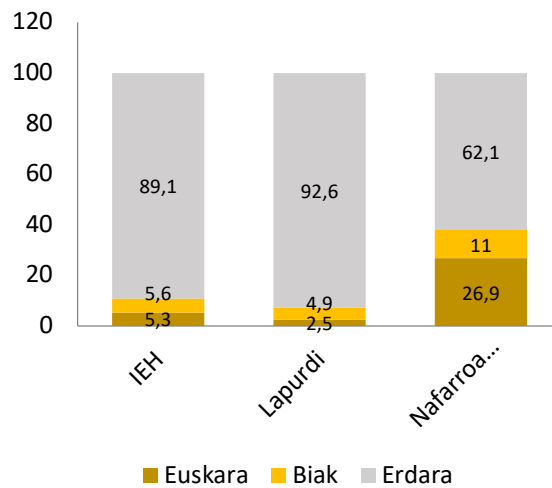
Euskararen berreskurapen mugimenduaren estrategia hamarkada luzetan nagusiki hizkuntzaren ezagutzan ardaztu izanak hiztun berrien emendatze izugarria ekarri du. IEHn 16-24 urte bitarteko %5,3k jaso du euskara bakarrik

eragile nagusien multzoa (Sánchez Carrión, 1987). Hiztun moten arteko hierarkia argia da, ordea: gune sinbolikoaren erdigunean alfabetatutako euskaldun zaharrak daude. Bigarren geruza osatzen dute hiztun berri jatortuek. Teoria honen arabera, beraz, hiztun ideala berezko hiztuna baino ezin da izan.

¹⁴³ “Eremu” kontzeptua Pierre Bourdieu-ren zentzuan darabilt (Bourdieu, 1991, 1992, 1994; Bourdieu eta Wacquant, 1992) dagokidan lan-esparrurako duen egokitasunagatik. Alde batetik, hizkuntza-eremu orokorra eta bertso-eremua (artikulu honetan nagusiki bertso-mundu deitu dudana) bereizteko aukera ematen dit, eta bestetik, hiztunen eremuaren baitako legitimitatea edo legitimitate eza eremuaren baitako kapital sinbolikoaren (eta bestelako kapitalen) banaketa eta (bir)definizio dinamikekin zuzenean lotzeko aukera ematen dit.

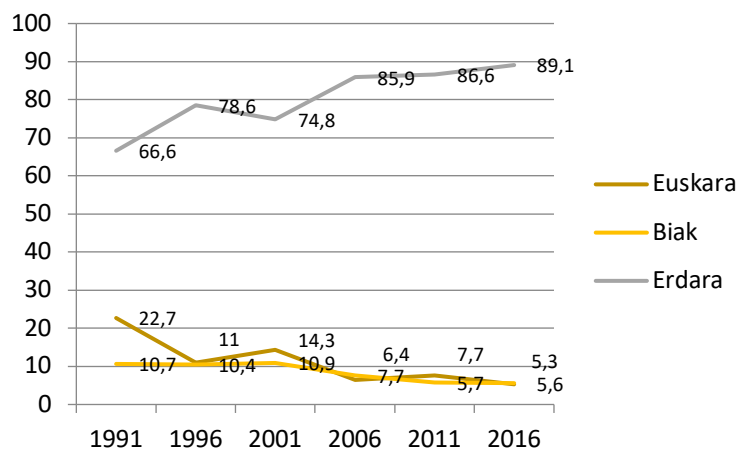
etxean, eta %5,6k euskara eta erdara. Eta euskaldunen artean %52,9 dira hiztun berriak (Eusko Jaurlaritza et al., 2017).

22. Grafikoa: Lehen hizkuntza(k) 16-24 urte bitartekoen artean. IEH, 2016 (Eusko Jaurlaritza et al., 2017).



Azken urteetako joeraren arabera, gainera, beherantz doa etxean euskara jaso dutenen kopurua¹⁴⁴:

23. Grafikoa: Lehen hizkuntza(k) 16-24 urte bitartekoen artean. IEH, 1991-2016 (Eusko Jaurlaritza et al., 2017).



¹⁴⁴ Gazteei buruzko ezagutza eta jarrera datuek erakusten dutenaren arabera, pentsatzekoa da joera honetan bihurgune bat gerta daitekeela datozen hamarkadatan. Ikuspegi ezkorrenen arabera, ordea, ezagutzak eta jarrerak ez dute etxeko hizkuntza jabekuntzaren gorakadarik bermatzen bere horretan.

Ane Ortega, Estibaliz Amorrortu, Jone Goirigolzarri eta Jacqueline Urla-k azpimarratu izan duten bezala, hiztun berrien garrantzi estrategikoa ukaezina da (Ortega et al., 2016). Hiztun hauek euskararekiko zein atxikimendu, hizkuntza-irudi eta zein hizkuntza-praktika duten aztertzea berebizikoa da hiztun berri hauen hizkuntza bizipenak sakonago ulertzeko (eta alderantziz). Euskararen erabilera apalaren auzia mahai gainean dagoen honetan, zentzuzkoa da pentsatzea hiztun berrien hizkuntza ibilbideek zenbait gako eskain diezazkiguketela erabilerarako jauzia eman dadin behar diren baldintzak xeheago ulertzeko.

Zergatik aztertu, ordea, berariaz hiztun berri goiztiarren eta ezagutza maila handikoen ibilbideak? Pentsa liteke ezin duela alde handirik egon euskara etxean ikasi dutenen eta euskara txiki-txikitan eskolan ikasi dutenen artean. Are gehiago batzuen eta besteen hizkuntza gaitasuna altua baldin bada. Ezberdintasun esanguratsuak ikusi dira, alta, esaterako, Lasarte-Oriako kasuan, euskara 0-3 urte bitartean etxetik kanpo ikasi duten eta etxean ikasi duten 13-24 urte arteko gazteen hizkuntza gaitasunean, euskararekiko atxikimenduan eta lagunarteko erabileran (Jauregi, 2013)¹⁴⁵.

Ikerketek erakutsi dutenez, faktore ugari eta modu konplexuan eragiten dute hiztunaren hizkuntza hautuetan eta, beraz, portaeretan. Baina, bada hiztun berriei bereziki eragin diezaikeen faktore bat: hiztun gisa legitimatuak izatearen edo eta sentitzearenak, hain zuzen ere.

Ikerketa honek IEHko bertso-munduan dabiltzan, eta euskararen erabilera trinkoa duten bi hiztun berri gazteren legitimazio prozesuak ditu aztergai, haien hizkuntza- eta bertso-ibilbideetan hiztun berri gisa izandako bizipen eta diskurtsoak ardatz hartuz. Zehazki, honako galderei erantzutea izango du lan honek helburu: Bertso-munduko praktikak eta diskurtsoak hiztun berrion legitimazio prozesurako bide ote dira? Zeintzuk dira legitimatze prozesua ahalbidetzen duten gakoak eta prozesua baldintzatzen duen hizkuntza-ideologia?

¹⁴⁵ Hiru aldagaien kasuan emaitza onenak guraso euskaldunak zituztenek erakutsi zituzten, eta ahulenak berriz guraso erdaldunak zituztenek.

6.2.2 Hitzun berri gazteen hizkuntza portaerak. Legitimitatea gako.

Hitzun berrion hizkuntza portaerak hitzun bakoitzaren bizi-ibilbideak moldatuak dira. Baita sozializazio testuinguruak eraginak ere. Ez da dena egitura, ordea. Badira testuinguru erdaldunetan euskaraz bizitzeko hautua egin duten hitzun berriak, testuinguru euskaldunetan erdaraz bizi direnak dauden bezalaxe (Amorrortu, Ortega eta Goirigolzarri, 2017).

Hitzunen hizkuntza hautuetan eta, beraz, portaeran eragiten duten faktoreen analisia soziolinguistikan behin eta berriz aztertu den gaia da. Askotarikoak izan daitezke hizkuntza bat ala bestea hautatzeko eragiten duten faktoreak¹⁴⁶. Baina, badago faktore bat, esan bezala, hitzun berriei bereziki eragiten diena: hitzun legitimoztat haitemana izatea eta haitematea nork bere burua. Hitzun berrien legitimitatearen gatazka nabarmena da bestelako hizkuntzen testuinguruan ere (O'Rourke eta Ramallo, 2011); maiz, hizkuntza gutxituetako hitzun berriek *benetako*¹⁴⁷ hitzunak ez izatearen sentipena izan ohi dute. Eta ikerketek erakutsi dutenez, nork bere buruari egotzitako legitimitateak zein kanpotik aitortutakoak (hauek ere elkarreraginean) berebiziko garrantzia dute hitzun berrien hizkuntza erabileran.

Hitzun adina hitzun berri -edo hitzun zahar- mota dago, noski. Hala ere, nolabaiteko sailkapena egite aldera, hitzun berriak -ere- continuum batean bana daitezke, izandako bizi-esperientzietatik garatutako euskararekiko hurbiltasunaren, gaitasunaren, erabileraren, edo atxikimenduaren arabera. Euskal gizartean hitzunak kategorizatzeke zabalduen dauden eta erabilienak diren etiketek, ordea, ez dute konplexutasun hori islatzen.

¹⁴⁶ Modu askotara sailkatu eta multzokatu dira faktoreak Modu integratu ala isolatuagoan, hitzunaren inguruneari dagozkion faktoreekin batera, hitzunaren beraren motibazioa, hizkuntza ideologia eta gaitasun objektibo zein subjektiboa dira hitzunaren hizkuntza hautua baldintzatuko duten faktore nagusitako batzuk (Coyos, 2005a, 2005b; Martínez de Luna, 2004). Faktore horiek elkarreraginean artikulatzen dira, noski, eta erabilerak berak ere berrelikatzen ditu aipatu faktoreak. Hitzun batzuen ibilbidean faktore hauetako bakoitzak pisu gehiago edo gutxiago izan dezake, eta denboran alda daitezke, gainera, pisu erlatiboak.

¹⁴⁷ *Benetako* hitzunaz edo hitzunen *benetakotasunaz* hitz egiten dudanean, hizkuntza ideologiaren esparruan erabili ohi den *authenticity* kontzeptuari egiten diot erreferentzia. Testu honetan zehar modu baliokidean erabiliko ditut *benetako* hitzuna eta hitzun *autentikoa*, zein *authenticity* eta *benetakotasuna*.

Euskaldun zahar eta *euskaldun berri* etiketak dira etiketa ohikoenak, hain zuzen, eta hizkuntza jabekuntza prozesuaren nolakotasuna baino ez dute islatzen. Hizkuntza etxean edo etxetik kanpo ikasi izanak bereizten ditu hiztunak bi kategoriotan; funtsean, *benetakotasun* balorearen arabera neurtu izan da hizkuntza-autoritatea gurean, eta *benetako* euskalduna euskaldun zaharra izanik, erran gabe doa (Woolard, 2008). Izan ere, *euskaldun zahar* kategoria esentzialista da, kategoria honek “ama hizkuntza”¹⁴⁸ kontzeptuaren inguruan eraikitako ideologia baitu oinarri: etxean ikasitako hizkuntzak erabat eta bizitza guztirako baldintzatuko du pertsona horren hiztun ibilbidea, eta ez du beste hizkuntzarik bere lehen hizkuntza bezain ongi menperatuko zein eroso erabiliko (Amorrortu et al., 2017). Alta, “ama-hizkuntza edo lehen hizkuntza izateak ez dakar *per se* mintzaira hori hiztunaren bizitzan nagusia izatea, ez ohikoena edo usuena, ez eta maiteena edo nahiena ere” (Kasares, 2014: 22). “Ama hizkuntzaren” ideologia desafiatzen duten hiztun berriak soilik identifika daitezke, beraz, *euskaldun zahar* kategoriarekin.

Alabaina, ikerketek erakutsi dute badela beste etiketa bat hiztun berriek haien burua izendatzeko erabiltzen dutena: *euskaldun* etiketa, huts hutsean. Kategoria hau *benetakotasunaren* erreferentea den euskaldun zahar eta *benetakotasun gutxien* duen hiztun berri kontzeptuen artean kokatu ohi da *benetakotasunaren* continuumean (Ortega et al., 2014: 92).

Hiztun bakoitzak erabaki dezake kategoria hauetako batetan kokatzea ala ez kokatzea bere burua “bat edo beste bere eginez, denak baztertuz, edo beren identitatea definitzeko modu berriak asmatuz” (Amorrortu et al., 2017: 164). Maizenik, alta, hiztun berriek euskaldun berrizat edo euskalduntzat dute haien burua, azken hauek izanik *euskaldun zahar* kategoriaren erakusgarri liratekeen ezaugarriekiko hurbilen sentitzen direnak, *berez* hiztun berri izan *arren* (Goirigolzarri, Manterola eta Salces, 2015).

¹⁴⁸ Kakotx artean darabilt kontzeptua, ideologikoki markatua izateaz gain hizkuntza ideologiaren ikuspegitik, genero perspektibatik ere karga sexista handikoa delako. Eta aldi berean, terminoa badarabilt, uste dudalako merezi duela azpimarratzea “ama hizkuntza” izendapenaren karga biologizistak lotura zuzena duela, hain zuzen ere, hizkuntzaren ikuspegi esentzialistarekin, “lehen hizkuntza” izendapenak ez bezala.

Ikerketek azalarazi dute hiztun kategoriokiko identifikazioak baduela eraginik hizkuntza erabileran. Alderantziz ere uler liteke: erabilerak berak ere eragiten du legitimitatean, “identitatea eguneroko praktketan nahiz erritual edo jazoera berezietan, berariaz edo oharkabean, sortu eta negoziatu, landu eta bizitzen den kode berezi bat delako” (Apodaka, 2015: 31). Legitimitaterik sentitzen ez duten hiztunek konfiantza falta izan dezakete zenbait testuingurutan euskaraz jarduteko garaian eta, beraz, nahiago izango dute beste hizkuntza bat erabili –edo alderantziz (Amorrortu et al., 2017). Euskaldun zahar gisa ez identifikatzeak ez du, beraz, zertan erabilerak jakin batekin korrelaziorik izan, euskaldun gisa identifikatzen direnen kasuan. Bai, ordea, haien burua euskaldun berriztat dutenengan (Amorrortu et al., 2017).

Nola heltzen da bat, baina, euskaldun kategoriarekin identifikatzera? Amorrortu eta kideen arabera, honakoak dira gakoak: euskarazko gaitasun altua eta jarriotasun handia izan ohi dute¹⁴⁹, euskarazko sare sozialetan integratuta egon ohi dira, bereziki emozionalki esanguratsuak diren sare sozialetan, euskara egunerokotasunean erabiltzen dute esparru ezberdinetan, eta tokian tokiko euskararen aldaera ezagutzen eta erabiltzen dute.

Muturrera eramanez gero, euskaldun gisa identifikatzen direnetako batzuk portaera berdina lituzketen euskaldun zaharrekiko bereizten dituen elementu bakarra euskara etxean jaso ez izana da. Beste era batera esanda, hiztun berriok euskaldun zahararen *passinga*¹⁵⁰ dute, *passinga* ulertzen badugu norberari ez dagokion kategoria (altuago) bateko kide gisa irakurria izateko gaitasuna (izan arraza, kasta, klase soziala, generoa, aniztasun funtzionala, edo bestelako edozein kategoria) (Guzmán eta Platero, 2012; Renfrow 2004). Alegia, badakite ez balute hiztun berriak direla *aitortuko*, besteek euskaldun zahartzat kategorizatuko

¹⁴⁹ Hizkuntza nahikoa menperatzen duela sentitzen ez duen hiztunak nekez izango du bere burua hiztun legitimozat. Eta era berean, parekoak ez badio irizten hizkuntza behar bezain ongi erabiltzen duela, ez du hiztuna legitimozat izango.

¹⁵⁰ “Racial passing” edo “passing” deitzen zaio –nagusiki Amerikako Estatu Batuetan- mestizoak ziren norbanakoek –eskuarki- zuri gisa irakurriak izatearen esperientzia. Terminoa XVIII. mendekoa bada ere, berez, XIX-XX. mendeetan sartu zen lexiko arruntean, gero eta arruntagoa zen fenomeno hura izendatzeko. Alabaina, azken urteotan passing terminoaren esanahia zabaldu egin da, arrazari dagozkion esperientziei ez ezik bestelako bazterreko identitateen inguruko esperientziak adierazteko ere erabiliz, ikuspuntu interseksional batetik.

lituzketela, horrek ekar ditzakeen pribilegioekin, legitimitateari dagokionez, esaterako. Pribilegiook, aldiz, beti izango dira mugatuak: hiztun zaharren *benetakotasunaren* balioan oinarritzen den ideologia baten arabera, hiztun berriak legitimitatea lortu bai, baina, ez du legitimitate gorenera heltzerik. Gailur hori euskaldun zaharrena da¹⁵¹.

6.2.3 Legitimitatea jokoan: Hizkuntza Ideologia joko-arau

Hizkuntza ideologia batez ere hizkuntza antropologian eta soziolinguistikan¹⁵² erabiltzen den kontzeptua da, hizkuntzari, hizkuntzei, hizkerari edo hauen erabilerei buruzko edozein sinesmen edo ideia sortari erreferentzia egiteko. Beste era batera esanda, hizkuntza formen eta gizarte egituren arteko zubi-lana egiteko tresna da *hizkuntza ideologia*, “if such static imagery for some very dynamic processes can be forgiven” (Woolard, 1992: 235).

Hizkuntzei eta hizkuntzaren erabilera sozialari buruz ditugun ideia eta sinesmenek botere guneak eta botere harremanak sustengatzeko edo eraldatzeko duten gaitasuna aztertzeke dira baliagarriak hizkuntza ideologiak, besteak beste. Ideologiek, izan ere, errealitatea sortu eta birsortu egiten dute, eta eragin zuzena dute mundu sozialean, nahiz eta maiz munduaren deskribapen modura soilik ulertu (Eagleton, 1991: 19). Eta hiztunok posizio sozial batetik pentsatzen eta hitz egiten dugunez, hizkuntza ideologiak ezin du neutroa izan: “Our ideas about language(s) are [...] not neutral; we believe what we believe for reasons which have to do with the many other ways in which we make sense of our world, and make our way in it” (Heller, 2008: 506). Judith Irvine-k posizio sozial batek bere

¹⁵¹ Aipatu dugu Sánchez Carriónen arabera gune sinbolikoaren erdigunean alfabetatutako euskaldun zaharrak leudekeela, eta bigarren geruza osatuko luketela hiztun berri jatortuek (Sánchez Carrión, 1987). Gune sinbolikoaren bigarren geruzan sartu ahal izateko beharreko prozesua, gainera, *jatortzea* da, hain zuzen. Hots, euskaldun zahar gisa irakurria izateko adinako passing-a erdiestea, beste era batera esanda. Gaur egun operatzen duen hizkuntza ideologia honen arabera, beraz, hiztun berria hel daiteke hiztun legitimo izatera, beti ere kategoria esentzialista baten unean uneko definizioaren baitako ezaugarri batzuk bereganatzen baditu. Eta noski, euskaldun zaharrek izango dute legitimitatea ezaugarri horiek aski ongi gorpuzten dituen ala ez erabakitzeke.

¹⁵² Izendapen orokor hauek erabiltzen ditut zehazki bereizi nahi izan gabe hizkuntza antropologia eta hizkuntzaren antropologia ez eta soziolinguistika eta hizkuntzaren soziologia ere, hizkuntzaren ideologiaren ikerlerroan baitan azpi-diziplina hauek denak biltzen baitira, ikuspegiak elkarrengandik bereizi arren.

baitan izan ditzakeen interes moral eta politikoekin lotzen du hizkuntza ideologia, kontzeptua honela definituz: “the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests” (Irvine, 1989: 255).

Posizio sozial bat, edozein izanik ere, konplexua da, ordea, eta ardatz bat baino gehiagok zeharkatuko du gizarteko gorputz bakoitza. Zuria ala beltza izan, klase altukoa zein langile klasekoa, emakume zein gizon gisa irakurria. Badira aldagai batzuk, hiztun gisa beste hiztunekiko eduki daitekeen posizioari lotuak ere: hizkuntza nagusian ala gutxituan hitz egitea, adibidez, edo -dena delako- hizkuntza ezagutza altuagoa ala baxuagoa izatea, *berezko* hiztun ala hiztun berri izatea, dialekto edo soziolekto jakin bat ala estandarra erabiltzea, etab. Unean uneko eta tokian tokiko jendearen zein norbere ideologiaren arabera izango du hizkera batek autoritate gehiago ala gutxiago, eta baita hiztun batek ere. Aldagaiak ezin konta ahala egon daitezke, eta denak daude elkarreraginean.

Hizkuntza ideologiei esker egin liteke zubi-lana, beraz, gizarte batean eman daitezkeen hizketaldien eta gizarte horren botere harremanen artean:

The topic of language ideology is a much-needed bridge between linguistic and social theory, because it relates the microculture of communicative action to political and economic considerations of power and social inequality, confronting macrosocial constraints on language behavior. (Woolard eta Schieffelin, 1994: 72)

Hala, hizkuntza ideologiak esanguratsuak dira hizkuntza forma zein praktiken analisirako, baina, baita hizkuntzaz gaindiko interpretazio sozialen azterketarako ere. Izan ere, hizkuntza ideologiak ez dira soilik hizkuntzei buruzkoak. Ideologia hauek ikusarazten zein sortzen dituzte hizkuntzaren eta taldeen zein norbanakoen identitateen arteko loturak, esaterako. Eta lotura hauek dira, besteak beste, gizarte egiturak, eta, beraz, desberdinkeriak habetzen dituztenak (Woolard eta Schieffelin, 1994: 56).

6.2.4 Authenticity vs. Anonymity

Hizkuntza ideologia jakin baten arabera ematen diogu -edo ukatzen diogu- hiztun bati autoritatea, edo jotzen dugu legitimotzat hizkera jakin bat, hizkuntzari berari

ideologia jakin batetik egozten diogun balioaren arabera, besteak beste. Hizkuntza aldaeren arteko hierarkizazioak eta aldaera hauetan mintzo diren hiztunen artekoak ez dira unibertsalak, noski. Literatura antropologikoa hamaika hizkuntza aldaeraren sailkapen eta sailkapenerako irizpidez josita dago. Botere harreman hauek zurkaizten dituzten konplexu ideologikoak ugariak eta era askotarikoak izan daitezke -denak arbitrarioak izan arren- eta honetan ere alferrik bilatuko dugu unibertsaltasunik. Mendebaldeko gizarteetako hizkuntza ideologiei buruzko kasu azterketen sintesia eginez, Kathryn Woolard-ek eta Susan Gal-ek baieztatzen dute bi konplexu ideologiko ezberdin nagusitzen direla, eta hizkuntza autoritatea bata ala besteak egotziko diola hizkuntza, hizkuntza aldaera, edo hiztun bati, autoritaterik egotzekotan: bata *authenticity* litzateke, benetakotasuna, egiazkotasuna, berezkotasuna, eta bestea, berriz, *anonymity* edo anonimotasuna, neutrotasuna, inorena-ez-eta-aldi-berean-denona-tasuna (Gal and Woolard, 1995).

Authenticity edo *benetakotasunaren* ideologiaren arabera, hizkuntza edo hizkuntza aldaera baten balioa komunitate jakin batekiko duen harremanean datza: *autentiko* edo *benetakotzat* joko da komunitate horren adierazpide propioa den hizkuntza, berezkoa, komunitate horren esentziaren adierazpidea, alegia. Ikuspuntu honen arabera, aldaera bat zenbat eta sustraituago egon eskualde geografiko eta giza-komunitate jakin batean, orduan eta balio handiagoa izango du. *Benetakoa* izateko, beraz, hizkuntza aldaerak nonbaitekoa izan behar du. Norbaitzuen. Zenbat eta lokalago eta zehatzago hobe. Hizkuntza aldaera baten funtzio gorena, hain zuzen, indexikalitate soziala da: esaidazu zein hizkuntza aldaera hitz egiten duzun, eta esango dizut nor zaren.

Hizkuntza gutxituak *benetakotasunaren* ideologiatik balioetsiak dira, nagusiki. Eta ez kasualitatez; ideologia hau ez baita hutsetik sortu. Nola atzerrian hala Euskal Herrian, nazio-estatuan oinarrituriko nazionalismoekiko erreakzioz egituratu ziren estatu-hizkuntza kategoriatik kanpo gelditu ziren hizkuntzen aldeko biziberritze mugimenduak. Europako XIX. mendeko modernizazio proiektuek hizkuntza gutxituetako hiztunak botere ekonomiko eta politikotik bazterturik, mugikortasun soziala eta hizkuntza mudantza (eta ondorioz, belaunaldi arteko transmisioaren

etena) eskutik joan izan dira pare bat mendez hizkuntza gutxituei dagokienez¹⁵³ (O'Rourke eta Pujolar, 2013: 49). Eta nazio-estatu nazionalismoek nola, hizkuntza gutxituen aldeko mugimenduek ere European hegemonikoak ziren etnonazionalismoari loturiko ideologiak izan zituzten oinarrian: hiztun komunitate ezberdinek naziotasun ezberdinak ordezkatzeko defendatuko zuten (O'Rourke eta Pujolar, 2013: 49-50), eta ondorioz, "language thus came to define national collectivities and provided the means for their cultural reproduction" (O'Rourke eta Pujolar, 2013: 50). Eta, noski, erreproduktzio mekanismo gorena belaunaldien arteko transmisio *naturala* zen. Hala, estatu-nazionalismoak "berezko hiztunetan" oinarritzen diren moduan (Bonfiglio, 2010 in O'Rourke eta Pujolar, 2013), hizkuntza biziberritze mugimenduek haien naziotasunerako eskubidea haien "berezko" hiztunen populazioaren (ber)eraikuntzan oinarritu zuten (O'Rourke eta Pujolar, 2013: 50).

Eta zein zen hizkuntza gutxitu zartatu eta sakabanatuen kasuan transmisiorako egokitzat joko zen hizkuntza aldaera? Bada, "the oral variety of language spoken by what had often become the most economically, politically and geographically isolated sectors of the population" (O'Rourke eta Pujolar, 2013: 50), edo Joshua Fishman-en hitzetan "the language variety of the noble and uncontaminated peasant" (Fishman, 1972: 69) gisa honetako aldaerak izanik birsortu beharreko kulturaren errepresentazio garbi eta aratzenak.

Estatu hizkuntzan hitz egiten zuen modernitateari aurre egin behar horretan artikulatu ziren, beraz, hizkuntza gutxituen biziberritze mugimenduak, folklorismoaren eta ideologia erromantikoen eraginez: Dirk Geeraerts-ek ideologia erromantikoa deitzen dion balio sistema partikularistaren ikuspuntutik hizkuntza gutxituen balioa gizarte isolatu, primitibo, berezitu, ez kutsatu hots, esentzial baten espresio bide izatean datza (Geeraerts, 2008). Hizkuntza nagusien autoritatea, aldiz, bestelako konplexu ideologiko baten baitan zetzan: *Argien Garaiko* ideologia unibertsalista eta arrazional batean oinarrituz emango zaie hauei balioa.

¹⁵³ Katalanaren kasua da aipatu ohi den salbuespen bakarra.

Woolard-ek *anonymity* izendatzen duen bigarren konplexu ideologikoak, ideologia arrazional horretan ditu erroak, eta hizkuntzaren funtzionaltasunean eta neutraltasunean legoke, logika honen baitan, hizkuntzaren balioa, eta ez identitate jakin bat adierazteko gaitasunean. Hain zuzen, gaur egungo gizartean ere, hizkuntza gutxituen kasuan ez bezala hizkuntza hegemonikoen kasuan, anonimotasun horretan datza hizkuntza edo hizkera jakin baten balioa. Edonorren izan daitekeen hizkuntza da -ez du zertan zure *berezko* hizkuntza izan-, eta, beraz, demokratikoagoa da, denon eskura dago. Bestalde, ez dagokio komunitate bati edo besteari, eta, beraz, ez dakar komunitate jakin baten interes ideologikoaren kargarik- (Woolard, 2008: 305). Alta, hain zuzen ere *denona* izan ahal izateko eta karga ideologiko-identitariorik gabeko “voice from nowhere” (Gal eta Woolard, 1995: 134) baten kanala izan ahal izateko, hain zuzen ere *nonbaiteko* edo *komunitate jakin baten* ezaugarririk ez izatean datza aldaera honen balioa, hots, *bazterrekoen* ezaugarri izan daitezkeen horien ezabaketan, *denona* den hizkuntza aldaera baten mesedetan.

Kasu azterketek argi utzi dute, ordea, anonimotasunean oinarritutako ideologiak mesedegarri zaizkiela instituzionalki edo demografikoki boteretsuak diren hizkuntzei. Hain zuzen ere, ideologia honen inguruan sorturiko ideia zein praktiken bidez, hegemonia naturalizatzen da. Pierre Bourdieu-ren arabera, anonimotasunaren ideologiaren eraginez hitzunek autoritatea egotzen diote anonimotasuna darion hizkera jakin bati -edo hizkera jakin batean ari den hitzunari-, baina, ez dute autoritate hori habetzen duten gisa-talde batzuekiko desberdinkeria eta botere harremanen desoreka identifikatzen. “Méconnaissance” deitzen duen hau medio (Bourdieu, 1991; Bourdieu, 2014) ezabatze ideologikoa gertatzen da (Gal and Irvine 2000): hizkuntzak edo hizkera jakin horren autoritatea eta balioa berezkoa eta *naturala* dela irakurtzen da.

Euskararen aldaera edo hitzun jakin bati, beraz, nekez egotziko zaio balioa eta autoritatea anonimotasunetik, eta aldiz, hitzun edo hizkera baten *benetakotasuna* izango da autoritaterako bide, hitzunaren edo hizkeraren *benetakotasuna*, nagusiki, bere *natibotasunean* oinarrituz. Maila akademikoan zein euskararen berreskurapen mugimenduaren baitan ere, paradigma Fishmaniarra (Fishman,

1991), eta gurean, bereziki Sanchez Carrión “Txepetx”-en soka luzeak (Sánchez Carrión, 1987), hizkuntzaren biziberritze prozesuaren muina euskara “berezko” hizkuntza dutenengan kokatzera eraman gaitu, hiztun berriak beharrezko trantsizio gisa ulertuz, beti ere biziberritze prozesuan izango duten balizko ekarpena kolokan, familia bidezko transmisioan izango duten jokabidearen arabera, edo hizkuntza ibilbide *naturalik* egin gabe ere, erdietsiko duten *jatortasun* mailaren -hots, *passing*-aren- arabera, hiztun berrien integrazioa bilatuz, sistema inklusibo bat eraiki ordez.

In making traditional native speakers the central focus of scholarly attention, such scholars may, unwittingly perhaps, have ignored the very ethical principles of inclusion that they set out to uphold in the first place, that is, by assigning legitimacy to only some language users and not others. (O’Rourke eta Pujolar, 2013: 52)

Zentzu horretan, hizkuntza ideologia honek berak sortzen eta birsortzen ditu hiztun berriak bazterreratzen dituen ideia zein praktikak eta hauen bidez, ideologia hori bera naturalizatzen da: hiztun berriek autoritaterik sentitzen ez dutenez (edo ez dutenez sentitzen autoritaterik egozten zaienik), hizkuntza erabiltzea zailago egiten zaie zenbait testuingurutan; eta noski, erabiltzen ez dutenez, nola emango zaie, bada, hiztun gisa autoritaterik?

Horrez gain, Joan Pujolar-ek azpimarratzen duen bezala (Pujolar, 2007), aipatu ideologiak medio, ez-natibotasuna izan liteke zenbait hizkuntza merkatutara sartzeko traba. Ondorioz, hainbat ikerketak agerian utzi duten bezala (Woolard, 1989; MacCalium, 2007; McEwan-Fujita, 2010; O’Rourke, 2011; Pujolar, 2007), hizkuntza gutxituetako hiztun berriek “often engage in pursuit of recognition as “authentic” speakers” (O’Rourke eta Pujolar, 2013: 57). Kontua da, ordea, joko-arauak kontra edukita ere, inork hiztun berri izanagatik *benetakotasuna* “irabaziz” gero ere, ez dituela salbuespenak arauak aldatzen.

6.2.5 Hiru prozesu semiotiko: *iconization, recursivity, eta erasure*

Bourdieu-k frantsesaren unibertsaltasun proiektua habetzen duten aldarnio ideologikoak ikusezin bihurtzen dituen *méconnaissance* delakoa aplika dakioke euskararen kasuan berezko hiztunei *berezko* autoritatea egozten dien ideologiaren kasuan ere. Batean zein bestean, ideologia batek zilegiztatzen eta

birsortzen duen botere harreman baten naturalizazioa da, funtsean, gertatzen dena. Naturalizazio prozesu hau xehezu ahal izateko, Irvine eta Gal-ek hiru prozesu semiotiko bereizten dituzte: *iconization*, *recursivity* eta *erasure*. Hiru prozesu hauek “make them [hizkuntza ideologiak] seem self-evident, make them persuasive, and hard to shed or discard.” (Gal, 2002: 200)

- a. Ikonizazioaren bidez, hizkuntza ezaugarri jakin batzuk (izan dialekto bat, soziolekto bat, hizkuntzaren erabilerari dagokion joera jakin bat, edo xehego fonema jakin baten erabilera bera) talde sozial baten zeinu adierazgarritzat ulertzen dira. Desberdintasun linguistikoa arrazionalizatu egiten da, eta, beraz, korrelazio batez gain, kausa-efektu bat dagoela ulertzen da, giza talde bateko kide izatearen eta modu batera hitz egitearen artean.

Oraindik ere, nire hizkera etengabe berranalizatzen dut ea akatsen bat egin dudan, nire euskaldunberritasuna dela eta, ze klaro bat ez da euskaldun berri jaiotzen mundura, bestela euskaldun zaharra izango litzateke-ta, baina behin euskaldun berri eginez gero, betiko izango zara euskaldun berria, ta zure akatsak horren lekuko izango dira... euskaldun zaharrek, ordea, euskaldun berrion belarrietan, ez dute akatsik egiten, euskaldun berriak ez direlako, eta nahiz eta erdaldun zaharrek noizean behin akatsen bat egin, (nik esaterako akats pila bat eiten dut gaztelaniaz), ba... euskaldun zaharrak arraza aparta dira eta horregatik ez dute akatsik egiten. (Sánchez, 2006: 70)

- b. *Fractal recursivity* deitzen zaio *gutasunaren* eta *bestetasunaren* arteko bereizketa egiteko indikadore diren ezaugarriak (tartean ezaugarri linguistikoak) modu errekursiboan erabiltzea maila mikroan (talde jakin baten baitan ere azpitaldeen artean bereizketa egiteko) zein makroan (taldeen multzokatze handiagoak egiteko):

Fractal recursivity involves the projection of an opposition, salient at some level of relationship, onto some other level. For example, intragroup oppositions might be projected outward onto intergroup oppositions, or vice versa. Thus the dichotomizing and partitioning process that was involved in some understood opposition (between groups or linguistic varieties, for example) recurs at other levels, creating either subcategories on each side of a contrast or supercategories that include both sides but oppose them to something else. (Irvine eta Gal, 2009: 403)

- c. *Erasure* edo ezabaketa, giza taldeen arteko banaketak lausoago, edo bederen, lausoegi egiten dituzten taldeak edo hizkerak ezabatzea, edo hauei ezikusia egitea da. Hartara, gure mundua ulertzeko ditugun edo

sortzen ari garen eskemak aski argiak eta tatxa gabeak -beraz, erabilerrazak- izango dira.

Erasure is the process in which ideology, in simplifying the sociolinguistic field, renders some persons or activities (or sociolinguistic phenomena) invisible. Facts that are inconsistent with the ideological scheme either go unnoticed or get explained away. So, for example, a social group or a language may be imagined as homogeneous, its internal variation disregarded. (Irvine eta Gal, 2009: 404)

Ikonizazioaren bidez, beraz, hizkera jakin bat giza talde batekin lotzen da, eta errekurtsibitate bidez benetakotasun eta anonimotasun baloreak behin eta berriz adarka litezke. Bestelako hizkuntza gutxitu batzuetan gertatzen den bezala (Andronis, 2003), *euskaldunek* euskaraz hitz egitea ezaugarri nagusi eta horrek bereiziko ditu *besteengandik*, eta hizkuntza horrek egiten ditu benetako, ez *anonimoak*. Modu errekurtsiboan, ordea, euskaldunen baitan ere bereizketa hori bera egin daiteke: *berezko euskaldunak* izango dira benetako euskaldunak, egiazkoak, eta euskaldun berriak, aldiz, anonimoak. Euskaldun berrien artean ere dialektodunak eta batuadunak bereizi ahal izango lirateke, esaterako. Noski, tartean hiztun adina kasuistika dago eta ez dira pertsona guztiak kategoria horietan sailkagarri (batuadun *euskaldun zaharrak*, esaterako), baina, kasu horiek ezabatu egiten dira, ez dira diskurtsoetan ageri.

6.3 Diseinu metodologikoa

6.3.1 Elkarrizketak

Hiztun berrien inguruko ikerketetan metodologia kualitatiboaren erabilera hobetsi da, oro har, eztabaida-taldeak, bizitza-historiak edota elkarrizketak erabiliz gehienik (Pujolar, González, Font eta Martínez, 2010; Pujolar, González, Font eta Martínez, 2010; Pujolar eta González 2012; Kasares 2014; O'Rourke eta Walsh 2015; O'Rourke eta Ramallo 2015). Nire kasuan, behaketa eta elkarrizketak izan dira erabilitako teknikak.

Ikerketa honen diseinu metodologikoaren atalean azaldu bezala (1.2. atalean) bertsolari gazteei eginiko elkarrizketak dira, besteak beste, nire datu iturri nagusi.

Horien artean bi dira hiztun berriak¹⁵⁴. Hasera batean ez zen nire asmoa ikerketa honetan hiztun berrien legitimazio prozesuak aztertzea, baina, lehen elkarrizketa multzoa aztertzearekin batera ohartu nintzen beharrezkoa zela hiztun berrien bizipen eta diskurtsoak sakonago aztertzea, eta bereziki, hiztunon legitimitatearen eraikuntza aztertzea, ikerketaren hari-mataza ulertzeko. Lehendik elkarrizketatutako bi hiztun berriei, beraz, bigarren elkarrizketa sakon bat egin nien¹⁵⁵: lehenean, haien bertso- eta hizkuntza-ibilbideak izan ziren elkarrizketaren hari nagusi. Bigarren elkarrizketak, aldiz, hiztun berri izatearekiko bizipenak eta diskurtsoak izan zituen ardatz. Bi elkarrizketatu hauen elkarrizketetako pasarteak soilik erabiliko ditut lan honetan: Nekane eta Allanderenak¹⁵⁶.

Allande eta Nekane adin goiztiarrean murgiltze sisteman euskara ikasitakoak dira, Seaska ikastolen federazioaren baitan. Etxean frantsesez egin izan dute beti. Testuinguru soziolinguistikoari dagokionez, biak lapurtarrak izanik, euskaldunak %16,1 diren eremu batean bizi dira (Eusko Jaurlaritza et al., 2017). Biek ikasi dute Seaska ikastolen sarearen baitan lehen mailatik lizeora arte.

Bertsotan oso txikitan hasi ziren biak ala biak (9 urterekin), eta geroztik bertso-eskolako kide izan dira, unibertsitate garaira arte bederen, Bernat Etxepare lizeoko bertso-eskolan eginik azken hiru urteak. Bertsotan ere arituak dira plazan, bai eskolarteko txapelketetan, bai gazte sariketetan (emaitza onak lortuz eta zenbait sariketa irabaziz IEH zein EH mailan) bai ohiko saioetan, eta baita XILABA -Zuberoa, Nafarroa-Beherea eta Lapurdiko- txapelketan ere.

Bertso-munduaz gain, euskarazko hainbat sare sozial esanguratsutan murgildurik bizi dira eta euskararekiko atxikimendu biziki azkarra dute. Hizkuntza gaitasun oso handikoak dira, eta euskararen erabilera trinkoa dute.

¹⁵⁴ Adin tarte horretan bi bakarrik ari direlako bertsotan, beraiek izanik IEHko lehen hiztun berri bertsolariak.

¹⁵⁵ 2014an egin nion lehen elkarrizketa Allanderi (17 urte zituela), eta 2016an Nekaneri (18 urte zituela). Bigarren elkarrizketa, aldiz, 2018an egin nien biei (21 eta 20 urterekin, hurrenez hurren). Bigarren elkarrizketa saio horien iturriak bi izan ziren, nagusiki: lehen elkarrizketa saioen analisisan hiztun berrien hizkuntza ibilbideekiko pizturiko interesa, eta Allanderekin bere bizipenei buruz izaniko elkarrizketa informal luze eta sakon bat.

¹⁵⁶ Hemendik eskerrik zintzoenak eman nahi dizkiet Nekane eta Allanderi, elkarrizketetarako izan duten prestutasunagatik, alde batetik, eta lan honen argitalpenerako eman didaten konfiantzagatik, bestetik. Hori gabe ikerketa honek ez luke argitaratzerik izango, ez eta zentzurik ere argitaratzeak.

6.3.2 Dokumentazioa

Hiztun berrien bizi-esperientziak jaso eta aztertzearekin batera, bertso-munduan hiztun berriez sortzen eta egituratzen diren diskurtsoak aztertu nahi izan ditut. Eta horretarako, hainbat datu base eta bertso-saio zehatzetako gaitegia eta bertsoak aztertu ditut.

6.3.2.1. Bilaketa Corpora

Alde batetik, Xenpelar Dokumentazio Zentroaren Bertsolaritzaren Datu-basea (BDB) arakatu dut, eta horretarako bi corpus ezberdin erabili ditut. Alde batetik bat-bateko bertsoaldi¹⁵⁷ artxibatu guztiak¹⁵⁸ biltzen dituen intraneteko BDB corpusetik (ikus III eranskina) bertso-munduan zabalkundea eta erreferentzialtasuna¹⁵⁹ duten 22.911 bertsoaldi, horietatik 13.525 osoki transkribatuak (gainerakoek gaien transkripzioa baino ez dute).

Corpus horiez gain, bilaketa esanguratsuak egiteko bertsoaldi transkribatuz zein saioko gai-zerrendaz osatutako lagin bat eta behaketa prozesuan osatutako landa kuadernoan idatzitako gai eta bertsoak ere erabili dut (ikus III eranskina).

6.3.2.2. Arakatzeko metodologia

Lehenik eta behin, testu-bilaketa egin dut zehaztutako corpuseko bertso zein gaietan, euskarari, hiztun kategoriei, eta euskalduntze prozesuari zegozkion hitz gakoak erabiliz.

Hala, euskara hizpide zuten gai edo bertsoak identifikatzeko aldera *euskara*/eskuara*/ eusker**, *gure* *hizkuntza** eta

¹⁵⁷ Bertsoaldi gisa katalogatzen dira gai jakin baten inguruan, edo libreaan ari diren kasuan doinualdi edo denbora tarte mugatu batean botatutako bertsoak. Bertsoaldi bakoitzak, beraz, bertso bat baino gehiago izango ditu kasu gehien-gehienetan.

¹⁵⁸ 2019ko uztailean berrikusi dira datuak azken aldiz.

¹⁵⁹ Zabalkundea eta erreferentzialtasuna bermatzen du BDBko corpusaren erabilerak, bi bertsoaldi motak osatzen baitute, nagusiki corpora. Alde batetik, lurraldeko txapelketetako edo Euskal Herriko txapelketetako bertsoaldiak daude: honek gaiak elkarteko borondatezko gai-jartzaile talde batek sortuak izatea bermatzen du, alde batetik, eta bestetik, txapelketetako saioak EHBEk zein lurraldetako elkarteek bertsolaritzari ikusgarritasuna emateko eta bertso-mundua errepresentatzeko plataformak izanik, hedapen saiakera berezia egiten da saio horiekiko. Eta bestalde, EHBEk urteko bertso-saio hautatuekin osatzen duen *Bapatean* bilduma erabili dut, elkarteak berak urteko saioen aniztasunaren erakusgarri gisa hautatutako bertsoak daude.

euskaldun/eskualdun*/euskeldun** terminoak bilatu ditut¹⁶⁰. Hitzun kategoriei zegokienez, aldiz, alde batetik, **euskaldun zahar, *euskaldunzahar, *euskaldun zar,* eta **euskaldunzar* eta bestetik **euskaldun berri, *euskaldunberri, *euskaldun barri,* eta **euskaldunbarri*. Azkenik, euskalduntze prozesuari buruzko bertso zein gaiak identifikatzeko bestelako termino batzuk ere bilatu ditut, hala nola, *euskaltegi*, euskaldundu*, euskalduntze*, alfabetatze*, alfabetatu*,* eta AEK.

Bigarrenik, hitzun kategoriei zein euskalduntzeari buruzko bertso edo gaien analisia burutu dut, batez ere aztertuz hitzun berriak bertsotarako gai huts ziren, ofiziotako edo bakarkako bertsoaldietan proposatutako edo bertsolariak berak hautatutako pertsonaia ziren, eta kasu horretan hitzun berrien irudia estereotipatua zen ala ez.

6.4 Datuen aurkezpena eta analisia

6.4.1 Kriki-krakak hizkuntza ibilbide *naturaletan*

6.4.1.1 *Hitzun ibilbide naturalak*

Ikaste-prozesu *naturala*

Bai Nekanek eta bai Allandek *naturaltasuna* azpimarratzen dute euskararen jabekuntza prozesu goiztiarraz dihardutenean. Oso txikiak zirela eraman zituzten ama-eskolara. Han euskaraz ikasi zuten, “berez”. Amorrortu eta kideek batez ere testuinguru euskaldunetako gazteengan antzeman dute joera hori:

Ikaste prozesuan izan dituzten esperientziei buruz ez dute asko hitz egin murgiltzean testuinguru euskaldunean ikasi dutenek, seguruenik prozesu ez oso kontzientea bizi izan dutelako, txiki-txikitatik eskolaz aparte eskolatik kanpo ere euskarak oso presentzia handia izan duelako eta, beraz, arestian esanda bezala, «modu naturalean» ikasi dutelako. (Amorrortu et al., 2017: 63)

¹⁶⁰ Nik bilatu ditudala esateko modua da, Xepelar Dokumentazio Zentrotik eskatutako bilaketak Excell dokumentuetan helarazi baitizkidate. Bilaketa orri horietan bilatutako lemak agertzen ziren bertsoak edo eta gaiak ageri ziren, eta informazioa eskuragarri zegoen kasuetan, baita saioaren data, lekua, gai-jartzailea, bertsolaria, eta ariketa mota ere. Azterketari dagokionez, nire lana aurkitutako lemak bilatutako zentzuan erabiliak zirela bermatzea izan da, lehen pausu batean, eta ondoren, hitzun berriak edo euskalduntze prozesuak aipagai zituzten gaiak eta bertsoak aztertzea.

Ez Nekane eta ez Allandek ez dute hizkuntza ikasi behar izanaren oroitzapen garbirik, alabaina. Bizipen zehatzen arrasto argirik ez badute ere, dena den, biek azpimarratzen dute ez zutela murgiltze prozesua modu negatiboan bizi.

Allande: Bon, euskaraz lehen hitzak, beraz, ikastolan egin nituen, baina, ez dut oroitzen ikastolako hasiera hura talka bat bezala, uste dut prozesua nahiko naturalki egin zela, eta beraz, handitzen joan nintzen ikastolan segituz.

Are gehiago, Nekane, esaterako, esperientzia positibo baten narrazioa egiten du eskolan hizkuntza berri bat ikasi izanaz:

Nekane: Nik lehenik ikasi dudana hizkuntza frantsesa izan da zenta nere burasoak nahiz eta Euskal Herrian sortu diren, Angelukoak dira biak ez dakite euskara, galdu da belaunaldiz belaunaldi gure familian, beraz nere ama, bo, ama hizkuntza, lehen hizkuntza frantsesa da ta gero hiru urte nituelarik erabaki zuten ikastolara joanen nintzela, duda ainitz ukan ondoren hala ere, bainan, ikastolara sartuko nintzela ta hortik goiti hasi naiz euskara ikasten, eta gero ez dakit, ez dakit zer pasatu den bainan iduriz segidan maitatu dudana hizkuntza bat zela. Etxean burasoei erraiten nien "badakizu nola erraiten den hori euskaraz? Hori?" ta beti maitatu dut hizkuntza hortan mintzatzea, nahiz eta ez zen nere etxeko hizkuntza familian nahiz eta nehork ez dakien, beti maitatu dut.

Naturaltasun sentimendu hori, gainera, behin eta berriz errepikatzen da, ez soilik hizkuntzaren jabekuntza prozesuaz aritzeko, baita erabilerari erreferentzia egiteko ere.

Erabilera, berez

Hizkuntza ibilbideei buruzko atalean ageri da nola bai batak eta bai besteak euskara erabiltzeko joera goiztiarra ageri duten. Behin eta berriz ageri da, baten kasuan, *berezko joera* baten ideia. *Naturaltasunarena*.

Nekane: Aski naturala da neretzat, aski, ez dut pentsatzen "euskaraz mintzatu behar naiz". Euskaraz mintzatzen naiz eta punttu.

Nekane: Ez nuen pentsatzen hamabi urtetan "euskara salbatuko dut, behar naiz euskaraz mintzatu", ez, *mais*, naturalki egiten zen.

Besteari dagokionez, euskararen erabilera, bereziki kolegiotik aitzinakoa, erabaki batekin lotzen du.

Allande: [...] sinpleki, hasi nintzen frantsesegaz egiten zidanari euskaraz erantzuten. Ta azkenerako frantsesegaz bakarrik egiten zutenek ere neri beti euskaraz egiten zidaten. Ni izango nintzen bakarra agian ikaskideen artean haiekin euskaraz egingo zuena, baina neri beti euskaraz iten zidaten. Bazekiten nerekin euskaraz in behar zutela.

Geroztik, euskaraz egiten dute biek ala biek euskaldunekin.

Ez jabekuntza prozesua eta ez hizkuntza portaera ez dira, noski, berez emanak. Egituraren eta egituraren baitan dugun agentziaren produktu dira gure portaera sozialak, hizkuntza baten ikaskuntza prozesua edo erabilera barne. Baina Nekaneren eta Allanderen bizipen horien diskurtsoan ageri dena da eraikuntza prozesu hori ez zela bereziki gatazkatsua izan. Etxean frantsesez aritu arren, familia euskaltzalekoak izanik, eskolan euskaraz ikasi eta euskaraz jardutea ez zen kontraesana. Seaskan ikasirik, gainera, euskaraz egitea ongi ikusia zen. Ez zegoen beraien baitan inguruneko egiturarekiko talkan zegoen sentimendurik, kezkarik, zalantzarik.

Hizkuntza jabekuntza eta erabilerari buruzko diskurtsoetan naturaltasuna ageri bada behin eta berriz, hizkuntza-identitate eraikuntzari buruzko diskurtsoan ageriagoa da hautuaren pisua. Identifikazio oro da eraikia. Prozesu bat da. Ez, ordea, baitezpada kontzientea. Ez dugu gure genero, arraza, klase, edo bestelako identitateen eraikuntzaz kontzientzia berezirik gudan horrekiko gatazkarik ez badugu, edo ez bagara identifikazio jakin batek dakarkigun pribilegioez edo pribilegio faltaz kontziente.

Nekane: Nik aintzetan pentsatu dut, ez banintz sekulan bertso-eskolara joan ez nintzatekeela pertsona berdina, ez nintzatekeela orain naizen pertsona ta ez banintz ikastolatik pasa oino guttiago. Izanen nintzen desberdin desberdina zenta ez nuen euskara ikasiko beraz ez nintzen bertsoan hasiko beraz ez nituen... eta beraz azkenean euskara nere identitatearen parte da baina batzuentzat naturala da, sortzen dira euskal familia batean eta ez dute pentsatzen ; «nere burasoak ez baziren euskaldunak izan ...», naturala da haientzat baina neretzat ez da hain naturala izan. Batzuek ikasten dute euskara, ikastolan mintzatu dira, kurtso orduetan eta punttu, eta ez dute gehiago galderarik, ez dizkiote galdera gehio pausatzen haien buruari, baina ni, zinez nere eraikuntzaren parte izan den zerbait da eta euskarari esker egiten ahal ditut orain egiten ahal dudan guzia. Gaztetxean komunikatu, lanean lan egin euskaldunekin eee... bertso-eskolan ibili, musikan ibili euskaldun.. egiten ahal ditut eta zinez da tresna bat nere eguneroko bizian eta ni eraikitzeke eta beraz ez banu ikasi euskara ez nintzen orain den Nekane izanen, erran nahi dut eee...

6.4.1.2 Hiztun kategoriekiko talka

Naturaltasunaren diskurtsoak muga batekin egiten du, ordea, hiztun kategoriekiko kokapenez mintzatzean. Haien burua definitzeko galdegitean, Nekanek eta Allandek argi dute: euskaldun legitimotzat dute haien burua. Baina, ez zaie emana

izan. Haien burua hiztun legitimo gisa identifikatzeko prozesu bat egin behar izan dute. Eta horregatik, beharbada, gaiari buruz luze pentsatutakoak dira bai bata eta bai bestea.

Nekaneren kasuan, bere burua *euskaldun* gisa definitzen du, huts hutsean. Kontziente da, ordea, hiztun berri izateak bere legitimitatea justifikatu behar izateko posizioan kokatzen duela.

Elk.: Euskaldun zahar, euskaldun berri, euskaldun nanana, zuk nola definitzen duzu zure burua? [galdera bukatu aurretik erantzuna ematen du]

Nekane: A, euskaldun. Nik euskara ikasi dut hiru urtetan eta nere biziaren hizkuntza nagusia da. Eta amarekin joan naiz Lillera joan den aldian, apartamentu bat xekatzeko eta logela berdinean lo egin dugu, eta erran diot e, biharamunean edo hola, "beldur dut euskara ahanztea, bost urtez joaiten baldin banaiz Euskal Herritik" eta erran dit "Badakizu, amets egiten duzu euskaraz, beraz ez duzu ahantziko euskara". Entzun nau mintzatzen euskaraz nere ametsetan, beraz ni ez naiz euskaldun berri, ni euskalduna naiz.

Norbere burua euskalduntzat definitzea estrategia bat izan daiteke hiztun berri gazteengan, euskaldun berri etiketari ihes egiteko: "en el caso de los sujetos que han aprendido el euskera a edad temprana, también se aprecia que ser euskaldun es de alguna manera «mejor» que ser euskaldunberri" (Amorrortu et al., 2014: 91). Baina, maiz, kategoria "berri" honekin identifikatzeak ez dakar berekin euskaldun berri eta euskaldun zahar kategoriak auzitan jartzea: "se trata de una categoría que obvia la ideología de la lengua materna sin cuestionarla" (Amorrortu et al., 2014: 91). Nekane ez du, ordea, euskaldun kategoria euskaldun berri eta euskaldun zahar kategorien arteko erdi-maila gisa ulertzen, edo ez erabat. Euskaldun kategoria euskaldun zahar kategoriarekin parekatzeko apustua egiten du. Ez du benetakotasunaren balioa zalantzan jartzen. Bai balio hori jatorrizko euskaldunen monopolio izatea, ordea. Euskaldun izateaz ari denean, benetako euskaldun izateaz ari da, hain zuzen. Eta benetakotasuna jaiotzazkoak ez diren terminoetan negoziatzeko aukera egiten du, horrek bere burua behin eta berriz kokatu behar izatera eramaten badu ere:

Nekane: Eta pentsatzen dut euskaraz, kondatzen dut euskaraz... Eta batzutan, aurten egin ditut, bi urtez egin ditut matematikak frantsesez, eta zerbait kalkulatu behar dudalarik, gertatzen zait frantsesez pentsatzea. Eta hasieran kezkatua nintzen, eta momentu baten buruan... *Mais*, ez, zenta entzuten da usu "egiazko euskalduna da euskaraz kondatzen duena ere".

Elk. A, bai?

Nekane: Bai. Entzun dut behin baino gehiagotan. Be bi urtez egin ditut matematikak frantsesez. Be, normala da pentsatzea "deux plus deux", baina, gero nere egunerokoan euskara beti hor dut beraz e, zinez ez naiz kezkatzen. Elk.: Eta egiazki beldurra duzu euskara galtzea?

Nekane: E... ez. Ez dut erabiliko, baina, ezin dut ahantzi euskara... e... ez da posible.

Allandek bere aldetik, bere burua euskaldun zahar gisa definitzen du. Ez ordea kategoria bera auzitan jarri gabe. Kontziente da euskaldun zaharraren ohiko definizioarekin bat egiten ez duen ibilbidea duela. Euskararen ikaskuntza prozesua bera problematizatzen du, eta aipatzen du hiztun gisa "zerbait eskas zuela" sentitzen zuela nerabezaro hasieran. Ez zuela euskara berak nahi bezain ongi menperatzen. Haien burua euskaldun berritatzat dutenengan ohikoa da euskal hiztun osoaren ez izatearen sentimendu hori (Ortega et al., 2016). Allandek, ordea, hutsunea bete izanaren esperientzia ere bizi izan du.

Allande: Bertsoen bidez, irakurritz ta idatziz, azkenean gehien landu dudana hizkuntza delako eta azken hiru lau urte hauetan lagun artean euskaraz bakarrik egiten dudalako.

Bere ezagutza eta erabilera mailak kontuan izanik, bestalde, Allande kontziente da maiz euskaldun zahartzat izan ohi duela jendeak, berak kontrakorik adierazi ezean. Eta hiztun berria dela adierazten duenetan miresmena sortu ohi duela maiz. Gutxiespenetik zerbait duen miresmena. Eta hain justu ere horregatik, esplizituki adierazten du hiztun kategoriak eta hauen arteko hierarkiak berrikusi beharra. Ez du *passingak* eman diezazkiokeen pribilegioez jabetu nahi. Pribilegioen banaketak irizpideen sistema bera jartzten du auzitan.

Allande: Ni ere ez naiz oso kategoria hoiaren aldekoa. Iruditzen zait euskaldun berri termino hori erabili izan dela batzutan modu gutieslean... miresmen puntu batekin bai, baina, beti ere kategoria hori mantentzeko eta gutti-gorabeherako botere harreman bat osatuz. Hala ere, termino hoiaren inguruan galdetu didatenean eta, gehienek euskaldun zahartzat jo naute eta nik ere euskaldun zahartzat jotzen dut nire burua, apenas dudalako oroitzapenik euskarari lotuta ez doanik, edo euskaraz nire burua adierazteko gai ez nintzen garaietako oroitzapenik edo...

Hizkuntza ideologia nagusiaren baitako hiztun kategoriekin zuzenean ezin identifikatua bera da ezabatze mekanismo bat. Norbere burua ezin batean ala bestean eroso kokatuak, hain zuzen, norbere burua kategoria horietatik kanpo

ikustea dakar. *Berez*, bai Nekane eta bai Allande *euskaldun berri* kategorian kokatzen dira, definizio esentzialistak *euskaldun zahar* kategoriatik kanpo uzten baititu, eta kategoria sistema binario horretan beste aukerarik ez dagoelako. Baina, *euskaldun berri* kategoriak ez dio hiztunari autoritaterik aitortzen benetakotasunaren ideologiaren baitan, eta hortik ihes egiteko kategoria berriak sortzera edo daudenak birdefinitzera beharturik daude.

Eta deigarria da nola bakoitzak bere estrategia erabiltzen duen horretarako. Nekaneren euskalduntasunaren definizioak berezkotasunaren ideiarekin du lotura. Egiazko euskalduna “euskaraz kondatzen duena” da, horrek inkontzientearen mailara garamatzalako. Automatikoa den zerbait. Pentsatu gabea. Berezkoa. Logika bera dago, funtsean, bere burua euskalduntzat duela azaltzeko ametsetan euskaraz egin izana kontatzean: ametsetan ezin duzu nor zaren hautatu, inkontzientea kontrolaezina delako. Ametsek erakusten dute zu, egiazki, nor zaren, zuk nahi ala ez. Hala, bere burua euskaldun gisa azaltzeko Nekane erabiltzen duen estrategia bere euskalduntasunaren esentziaren narrazioa da, esentziaren ideiari baliorik kendu gabe, berezko hiztunaren definizioan arrakala bat sortuz, hiztun berriak ere sartzeko modukoa.

Allandek, aldiz, bere bizipenak eta bere ideologia aurrez emandako kategoria itxi batzuei gainezarriz lortzen du bere burua euskalduntzat definitzeko ahalmena. Berezkotasuna birdefinitu baino, berezkotasunaren kontzeptuaren beraren pertinentzia bera jartzen du zalantzan. Ez du zertan, beraz, bere burua ustezko berezkotasun batekiko kokatu, eta bere burua euskaldun zahartzat definituz, kategoria horiek bere erara bihurritzen ditu.

Kontuak kontu, estrategia ezberdinak erabilita, hiztun legitimotzat dute haien burua bai Nekane eta bai Allandek. Ezagutza maila altua dute, eta erabilera trinkoa. Baieztapen horietatik abiatuz, honako galderei erantzuna bilatzen saiatuko naiz datozen ataletan: bertso-eskolan aritzeak eta bertso-munduko parte izateak ba ote du eraginik hiztun gisa legitimo sentitzean? Eragin ote du bertso-munduan sozializatzeak legitimazio prozesu horretan? Eta eragin baldin badu, nola?

Galdera hauei erantzuteko, bertsolaritzaren ikonizazioa aztertuko dut, bertso-jarduna euskal hiztun profil jakin batekin kausa-efektu loturan ulertzen dela proposatuz.

6.4.2 Bertsolaritzari loturiko legitimitate-lorbideak

6.4.2.1 *Bertsolaritza eta hizkuntza gaitasuna*

Bertsolaritza, funtsean, hitzekin jolastea da. Diskurtsoak osatzea eta berrosatzea, txatalez txatal. Maiz aipatu da biziki sorkuntza mota prekarioa dela bertsogintza. Unean unekoa, sortua den (ia) une berean entzuna, geroratua izateko sortua baino, momentu eta espazio horretan eragiteko egina. Unitate gisa laburra dela ere esan daiteke, bertsoa bera unitate gisa har badaiteke. Bertsolariak, beraz, une eta gune zehatz horretarako propio eraiki beharko du diskurtso unitate bat, errimaren eta metrikaren mugen barruan. Batzuetan librean. Batzuetan bakarka. Bestetan gai bati erantzunez, eta kide batekin diskurtsoa elkarrekin eta elkarren diskurtsoa osatuz.

Ez da hizkuntza, noski, bertsotan aritzeko beharrezko gaitasun bakarra. Bai funtsezkoa, ordea. Hamar-zortzi edo zazpi-sei silabatan sartu behar duzu bukaerarako gordeko duzun ideia nagusia. Esaldia horrela tolestuta zein errima duen ohartu, eta errima horrekin bertsoa osatzeko aski oin dituzun ebaluatu. Hala ez bada, esaldia birformulatu. Prozesua errepikatu eta errimak hautatu. Eta zure ausardiaren edo eta gaitasunen arabera, lehen puntua josi eta hutsera jauzi egin, edo bertsoa buruan erdi-josi eta kantuari ekin. Azken puntura heltzeko oinez oin heltzea derrigorrezkoa da. Eta oin bakoitzetik bakoitzera zenbat eta diskurtso koherenteagoa, are hobeki, noski. Horretarako, errimatik errimarako hamahiru edo hemezortzi silaba horietan esaldi –ahal dela- gramatikoki zuzenak, egokiak, eta –ahal dela- adierazkorrak osatu beharko dira, ilusioa sortuz, gainera, oina ez duzula errimatu beharrik sartu, baizik eta horixe bera zela esan nahi zenuena, horrelaxe. Azken aurreko puntuan zailtasun gehigarri bat ere badago: erabat pentsatua duzun azken puntu horrekiko kohesioa zaintzea, azken ideiak bere indar guztia atxiki dezan.

Komunikazio gaitasunari dei egiten dion ariketa bat da, inondik inora: gaitasun diskurtsiboa galdegiten du ideiak hierarkizatu eta antolatzeko, gramatika gaitasuna hizkuntza zuzen erabiltzeko, gaitasun soziolinguistikoa, uneko eta lekuko entzuleriarekiko egokia den hizkuntza erregistroa erabiltzeko, eta gaitasun estrategikoa, ideia bat bihurritu eta hamahiru silabatan sarrarazteko adina itzulinguru, parafraasi eta sinonimo erabiltzeko gaitzen zaituena (Canale eta Swain, 1980).

Bertsotan dabilenari komeni zaio, hasteko, beste bertsolarien diskurtsoak ulertzea. Horrek berak ez dauzkan hizkuntza errekurtoez ohartu eta errekurto horiek bereganatzera bultzatuko du, halaber, modu inkontzienteagoan (bere helburua ulermena bada, huts-hutsean) edo kontzienteagoan (bere helburua errekurto hori bere errepertoria gehitzea bada, gerora berari ere erabilgarri izan dakion). Zenbait perpaus erlatibotan aditz laguntzailearen elipsia gramatikalki zuzena dela jakiteak pare bat silaba gehitzea edo kentzea ahalbidetuko dio bertsolariari, eta errekurtoa sistematizatua izanez gero, automatikoki erabiliko du, adibidez. Norbere errekurtoez ohartzea eta errekurto horiek hein batean sistematizatzea ere bada bertsolariak egiten duena.

Hau guztia bertsogintzaren jolasaren baitan ematen da, noski, ezarian ezari-ezarian. Bertso-eskoletan ez da hizkuntza zuzentasuna ia inoiz esplizituki aipatzen, esaldi edo esamolde konkretu bati buruzko zalantza adierazten ez badu norberak -“hau bota dut, baina, zuzena da horrela esatea?”- edo norbaitek hamahiru silabatan errenditze aldera huts gramatikal nabarmenen bat egin eta horri buruzko umorea egiten ez bada. Baina, norberak badaki, bertsotan aritzeak hizkuntza ezagutza areagotzea dakarkiola. Are, bertsotan ongi egin nahi badu, besteak beste hizkuntza ezagutza ahal bezain sakon eta zabala beharko duela.

Bertsotan aritua ez denak ez daki beharbada zeintzuk izan daitezkeen zehazki bertso batek bertso izateko derrigorrez bete beharreko betekizunak, ez eta bertsoa osatzeko zeintzuk izan daitezkeen mekanismoak, zeintzuk gainditu beharreko oztopo zehatzak, zeintzuk arriskuak. Bertsoaren tripak arakatu ez dituenari oharkabean pasako zaizkio aritu, eta beraz, adituari ia eraikitako diskurtsoaren edukia bezain interesgarri zaizkion diskurtsoaren beraren

aldamioak. Euskal hiztunak, euskal hiztun izateagatik, beraz, bertsozale izan ala ez, ez du zertan aldamiogintzaz gozatu. Hain zuzen ere, barne mekanismoak ikusten dituenak ikusten dituelako, eta ikusten ez dituenak ikusten ez dituelako, entzule batek zein besteak dakite bertsoan egiteak bere zailtasuna duela. Batek zailtasuna kalibratzeko gaitasun handiagoa izango du, eta besteari irudikaezina bezain neurtezina egingo zaio. Baina, biek ala biek jakingo dute bertsoan ari denak eguneroko bizian hizkuntza erabiltzeak eskatzen duen hizkuntza ezagutzatik haragokoa duela. Hala, bertsolaria hizkuntza ongi menperatzen duen hiztun gisa irakurria da. Are, aditu gisa. Ez da harrizkoa lagunarteko elkarrizketetan norbaitek "nola erraten da [edozer] euskaraz?" galdetu eta norbaitek "Galdegin [X-ri], bertsolaria da" erantzutea.

Nekane: Adibidez nere lanean edo nere, nere ikastolan deitzen naute batzutan Elhuyar zenta Elhuyar hiztegi bat da, edo Euskaltzaindia, eta bo irriz hartzen dut, *mais...* (...) adibidez EGA azterketa pasatzean, bon biziki urduri naiz, ez dakit zendako pasa zait burutik ez nuela lortuko eta denek erran didate "*mais*, zuk ez baduzu nork badu?"

Uste dut zilegi dela bertsolaritza eremura ekartzea Pierre Bourdieu-k literatur eremuaz ziona, eremu linguistikoaren azpi-eremu gisa:

Il y a en effet différence entre le capital nécessaire à la production d'un «parler ordinaire plus ou moins légitime [...] et ce qui est nécessaire à la production d'un discours digne d'être publié. Le discours publié a vocation à faire autorité et être cité en exemple du bon usage, conférant à celui qui l'exerce un «pouvoir sur la langue» [irakur bedi *publikoari kantatua, argitaratua*-ren ordez]. (Bourdieu, 2014: 89)

Bertsolariari, beraz, hizkuntza ohikoa baino modu zuzen eta egokiagoan erabiltzea eskatzen zaio. Hizkuntza modu horretan darabilenari hizkuntzarekiko autoritate bat, eta hortik, hizkuntzarekiko legitimitatea egotzen zaio.

Nekane: Adibidez, pasatzen dugularik EGA azterketa, denek, bertso eskolako guziek lortzen dugu eta abantsu denek badugu hamasei ta hemezortzi artean. Erran nahi dut, beraz hori ez da kasualitatea eta, eta hori ere ikastolan entzuten da, eee... "bai, ni ez naiz euskaraz ari edo nik ez dut EGA zenta nire burasoek ez dakite euskaraz", ta nik erraiten dut batzutan, *mais*, nereek ere ez, "a, *mais*, zu bertso eskolan zira" eta azkenean egia da, lantzen da ere bainan ez da aitzakia bat zenta nik ber.. euskara ez dut bertso eskolan ikasi, beraz eee...

Bertso-eskolan dabilzan gazteek argi dute bertsolaritza trebatzea euskaran trebatzea ere badela. Horrez gain, bertsolariak euskal gizartean duen irudiagatik,

bertsotan dabilenari, eta bereziki, bertsotan trebea denari, hizkuntza gaitasun altua egotziko zaio. Eta bertso-eskolako gazteak horretaz oso kontziente dira. Gaitasun objektiboa areagotzeaz gain, beraz, gaitasun subjektiboa (besteena eta norberarena) ere areagotzen du bertso-eskolaren eta bertso-munduaren baitako esperientziak¹⁶¹.

Ikonizazioa baldin bada “the attribution of cause and immediate necessity to a connection (between linguistic and social groups) that may only be historical, contingent, or conventional” (Gal, 2000: 37), esan dezakegu bertsolaritza badela biziki maila oneko hiztunen ikono, edo beste era batera esanda, bertsolaritzaren ikonizazioaren bidez, bertsotan ari denari (eta bereziki ongi ari denari) hizkuntza gaitasun handia egotzen zaiola.

Baina ikonizazioa gaitasun gramatikaletik haratago doa. Bertsolaria ez da soilik hiztun ona, sintaxiari edo morfologiari dagokionez, ez du soilik hiztegi zabal eta adierazkor bat. Bertsolariaren irudia hizkuntzaren *barne-magia* ulertzen eta maneiatzen duen hiztuna da. Beste hiztunek ulertu eta erabili ezin duten modu batean ulertzen eta erabiltzen du bertsolariak hizkuntza.

Bertsolaria euskararen maisu izanik, euskara erabiltzen dugunok ezinbestean dakigu zer den hizkuntzaren itzulginguruak azkeneraino aprobetxatzea. Hori ez da lehenik ezagutza “tekniko” bat, eskola edo ofizio baterako behar den antzera; hizkuntza arruntaren ezagutza da lehenik, hizkuntza bera baita gure komunikazio sistemarik harrigarriena, konplexuena, teknikoena, bide batez esanahi literala eta metaforikoa, gramatika eta sinbolismoa sustraitik uztartzen dituena. Hizkuntzaren kompetentzia, gaitasuna, du mintzatzaileak, eta horrekin ikasten du sistema linguistiko konplexu hori erabiltzen [...]. Hizkuntzaren labirinto horretan da bertsolaria maisu; ez gramatikari edo fonologo edo historialari bat den antzo, hizkuntza beraren barne-

¹⁶¹ Hiztunen auto-pertzepzioaz ari naizen honetan, egin dezadan ohar bat hizkuntza aldaeraz ere. Izan ere, Euskal Herrian hiztun berrien esperientziak jarrerak eta identitateak aztertu dituzten ikerketetan (Ortega et al., 2013, 2016; Amorrortu et al., 2017) ageri da hizkuntza gaitasunaz gain, “erabilitako aldaerak, tokian tokikoa edo batua izan, eragin handia duela euskal hiztun berri askoren hizkuntzarekiko auto-pertzepzioan” (Ortega et al., 2013: 159). Elkarrizketatutako hiztun berriek, aldiz, ez dute tokian tokiko aldaerari buruzko gatazkarik bizi izan. Ez dute haien herriko zaharrek bezala hitz egiten, baina, ez darabilte haien adinkideekiko hizkera desberdina ere. Badira tokiko hizkera markatuagoa duten hiztunak, noski, baina, batzuen eta besteen arteko desberdintasunak ez dituzte azpimarratzen hiztun kategoriak ezaugarritzeko orduan. Battittu Coyos-ek IEHko pertzepziozko dialektologian oinarrituriko ikerketan, IEHn euskalgintzan lanean diharduten 40 pertsonari¹⁶¹ erantzunarazitako galdetegian oinarriturik, ageri da galdezkatutako en dijak baino gehiagok IEHko batu berezi bat dagoela pentsatzen dutela (Coyos, 2018: 186)¹⁶¹, eta ideia horrek bat egiten du Koldo Zuazok “tokiko batua” deitzen dionarekin (Zuazo, 2005: 231).

posibilitateen erabileran baizik. Hizkuntzaren barnea ez da sintaxia edo sufijazioa bakarrik; hizkuntza bakoitzak du bere imajinario linguistikoa ere, bere egituren arteko jokia, arau edo norma batean harrapatu ezin den sotiltasuna. (Zulaika, 1985: 53-54)

6.4.2.2 *Bertso-mundua euskarazko eta euskararen aldeko mundu*

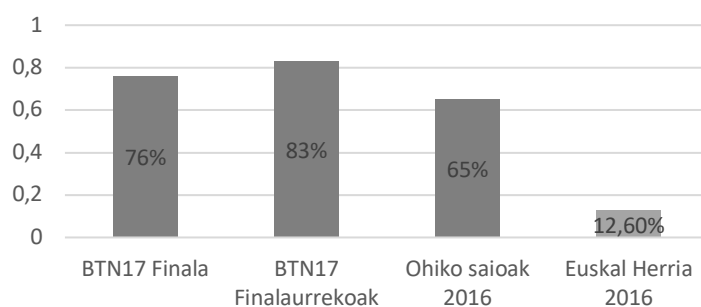
Aipatu ikonizazioak badu beste elementu gako bat ere: bertotan dabilenari euskararen erabilera trinkoa egozten zaio. Edo bestela esanda, bertsolariaren irudi kanonikoak eskatu egiten du euskararen erabilera trinkoa.

Bertsogintza euskaraz izateak berak eragina du bertso-munduaren hizkuntza praktketan. Bertso saio batean bertsolariak eta entzuleek hizkuntza partekatzea lehen baldintza da bertsolariak gozatu ahal izateko. Baina bertsogintza euskaraz izateak baditu haragoko eraginak ere. Bertso-eskoletako jarduera komunitateak euskarazko berezko erabilguneak dira, euskara bera komunitatearen oinarrian dagoen jolasaren abiapuntu eta emaitza den neurrian. Are, hedapenez, bertso-mundua bera ere berezko erabilgune bihurtzen da. Bertsolari gazteen arteko topaketetan, gazte sariketetako saioetan, bertso-munduko jendearekin edozein herriko festetan elkartzean, euskara da hizkuntza nagusi. Bertso-munduko gisa identifikatzen den edozein pertsonari egozten zaio euskara gaitasuna, eta beraz, estres linguistikorik gabe eraikitzen dira harremanak euskaraz.

Allande: Oroitzen naiz lehen aldiz bertso-udalekuetara joan nintzenean, ta hor pasa nuen aste bat osorik euskaraz. Ta gero sartu nintzenean Azkainera, bo, noski gurasoekin frantsesez hasi nintzen ta beste batzuekin ere ezinbestean, ta hor konturatu nintzen, ostia, "ze pasatzen da hemen", edo... "Ni oso pozik egon naiz aste batean euskaraz soilik mintzatuz eta orain frantsesez egin behar al dut?" Edo... Agian hori izaten ahal da inflexio puntua edo... ez dakit. Oroitzapen hori behintzat bizi-bizia da.

Bertso-mundua euskaraz garatzen da, oro har. Ados. Baina, hortik haratago doa datuek erakusten dutena. Badago erlazio bat (ez bortxaz kausa-efektuzkoa, izatez) bertso-munduan ibiltzearen eta euskara erabiltzearen artean: bertso-munduan dabilzanek, oro har, bertso-mundutik kanpo ere euskararen erabilera oso trinkoa dutela aitortzen dute.

24. Grafikoa: Bertsolaritzaren publikoan eta euskal herritarren artean euskararen erabilera. (Zubiri et al., 2018). (EHko datuak VII. Kale erabileraren neurketei dagozkie, eta publikoaren datuetan, gehien erabiltzen duten hizkuntza aitortuari dagozkie.)



Bertso-munduan sozializatzea, beraz, euskararen erabilera trinkoa ezaugarri duen mundu batean sozializatzea da. Baina, ez hori bakarrik: bertso-munduan sozializatzea euskararen aldeko eremu diskurtsiboan sozializatzea ere bada. Entzun besterik ez dago bertsolaritzaren sozializazio gune nagusietako bat den Txapelketa Nagusian euskarak gai gisa duen presentzia (Akizu, 2018). Bertsolariari eskatu egiten zaio euskararen gaineko diskurtsoen sortzaile eta hedatzaile izatea¹⁶². Eta diskurtsoaren sortzaile eta hedatzaile izateko funtzio hori bera bete dezaten eskatzen zaie bertsolari gazteei eskolarteko txapelketetan ere, esaterako. Hona hemen, adibide gisa, IEHko 2015eko eskolarteko finalean bakarkako lanerako jarritako gaia: “Zuen kolegio edo lizeoko ikaskideak kanpoko aire hartzean frantsesez ari dira, behar baino gehiago.”¹⁶³

2015-06-06 Hazparne
IEHko eskolarteko finala
Bakarkako ariketa

Nekane :

Autobusean, aire hartzean,
Gelan, frantsesez gustura
Lizeo euskaldun batean batzuek
Ez dakite nun den muga
Hunat zertara hautuz etorri
Diren ere badut duda
Nahiz ta egoera kezkarriak

¹⁶² 2017ko BTN17ko finalean entzun zen lehen gaia honakoa izan zen: “Euskara-elkarte bateko borondatezko bi kide dira Igor eta Allande. Igorrek uste du taldearen jarduna profesionalizatzen hasi beharra dagoela. Allande ez dago ados”.

¹⁶³ 2017ko IEHko eskolarteko finaleko bakarkako gaia, berriz, honakoa: “Zergatik nahiago du gazteak euskara jakinda ere, lagun artean frantsesez aritu?”

Sortzen didan arrangura
Kasu egiteko erran diet ta
Orain beraien esku da

Allande:

Ikastolatik lizeoraino
Berdin da ororen buru
Gaur euskararen biziraupena
Ez dago oso seguru
Gazte jendeon erabilpenak
Izan behar du helburu
Gure adinean euskara ez bada
Erreferentziazko mundu
Horrela bada ikastoletan
Zerbait gaizki egin dugu

Bertso-munduak berak sortzen eta birsortzen ditu euskararen erabileraren aldeko diskurtsoak, bertsolaritzaren sozializazio esparruetan. Kanpora begira, beraz, neurri batean behintzat, bertsolariak euskararen erabileraren aldeko diskurtsoa bera gorpuzten du.

1. Irudia: Maialen Lujanbioren aurpegia eta bere BTN2009ko txapeldunaren agurraren bukaera¹⁶⁴ irudikatzen dituen horma-irudia (Tolosa, Gipuzkoa).



Nekane: Uste dut jendeak hori goaitatzen duela. Goaitatzen du euskararen inguruko aldarrikapenak guk egitea, eta pixkat misio bat bezala. Nire ustez inportantea da. Eta horrek erakarri zaitu gehio, edo ez edo... Nire ustez egin da nere bidean zehar eta nire bidean zehar ohartu naiz (...). Hain naturala zena, ohartzeko zira, natura da, baina, arraroa da, hala ere.

¹⁶⁴ Gogoratzen naiz lehengo amonen zapi gaineko gobaraz//gogoratzen naiz lehengo amonaz, gaurko amaz ta alabaz//Joxei eta zuei mila zorion, miresmenaren zirrarez//ta amaituko dut txapel zati bat zuek guztiontzat lagaz//Gure bidea ez da erreza bete legez, juizioz, trabaz//Euskal Herriko lau ertzetara itzuliko gara gabaz//eta hemen bildu dan indarraz, grinaz eta poz taupadaz//herri hau sortzen segi dezagun euskaratik ta euskaraz. (BEC, Barakaldo. 2017-12-17. Txapelketa Nagusiko finaleko txapeldunaren agurra.)

Bertsolaria ez da soilik mezulari gisa irakurria. Euskararen erabileran eredu gisa ere ikusia da. Hala, bertsolari izan nahi duenari eskatzen zaio, bertsotan jakitea ez ezik, bere euskararen gaineko diskurtso eta praktiken gaineko gogoeta bat.

Allande: Oroitzen naiz bosgarren urtean, lehen aldiz kantatu nuela Bertsulari-Ttikin, ta ikaskide guztien aitzinean, ta denak ni animatzen, krixton eguna izan zen neretzako... eta sartu ginen ikastolara eta hor hasi ginen futboleko jokatzen edo auskalo zertan, eta oroitzen naiz frantsesez, fran, frantsesez hitz egiten genuela, ta irakasleak bota zidala "Goizean Bertsulari-Ttikin kantatu ta atsaldean lagunekin frantsesez?" Oroitzen naiz hortaz.

Elk.: Ta nola bizi izan zinu, hori?

Allande: Oso gaizki. Bai, bai, kriston lotsa sentitu nuen...

Bertsotan trebatzeak berak ekar lezake norbere hizkuntza gaitasun subjektiboak gora egitea, alde batetik, eta bat bertsolari edo bertso-munduko gisa identifikatua den heinean kanpotik hizkuntza gaitasun altua egozte, *de facto*, bestetik. Horrez gain, bertso-mundua euskaraz garatzen den – eta neurri handi batean euskaraz bizi den jendez osatua den- mundu soziala da, alde batetik, eta euskararen erabileraren aldeko eremu diskurtsiboa, bestetik. Hortaz, alde batetik, bertso-mundua eskolaz kanpo euskaraz bizitzeko esparru bat eskaintzen die hiztun gazteei. Euskararen berezko erabilgune bat. Kontzientziak mediatutako indar berezirik egin behar izan gabe euskara erabiltzeko espazio bat. Bestetik, bertsotan aritzea euskararen erabileran eredugarri izatearekin lotzen da. Bertsolariak euskararen aldeko diskurtso gorpuztua diren neurrian, bertsolariaren gizarte-irudiarekin bat egiteko hizkuntza erabilera trinko eta proaktiboa izatea derrigorrezkoa da. Gaitasun altua eta erabilera trinko eta proaktiboa izatea hiztunaren legitimitatearekin erabat loturik daudenez, bat bertso-munduan zenbat eta barnerago, gizartearen aldetik hiztun gisa autoritate gehiago egotziko zaio. Eta kanpo begiradaren bidez eraikiko da hiztunaren legitimitate sentimendu propioa ere.

6.4.3 Bertso-munduko diskurtsoak hiztun berriez

Nagusiki hiztun zaharrek garatutako praktika soziala baldin bada ere bertsolaritza, badira euskal gizartean hiztun berrien harrotasunaren zein hiztun berriekiko goraiamenaren ikono izan diren zenbait elementu ere, bertsolaritzarekin lotuak.

1990ean argitaratu zen “Bertso Hop” kantua, esaterako, Negu Gorriak taldearen Negu Gorriak lehen diskoan (abestian Andoni Egañak eta Anjel Mari Peñagarikanok 1986ko bertsolari Txapelketa Nagusian Donostian botatako bertsoak kantatzen dituzte Fermin Muguruza eta Josu Landa-k, eta kantua sanpleatutako Laxaro Azkunereren gaiarekin hasten da). Kortatu taldea gorenean zegoenean bertan behera utzi eta euskaraz kantatuko zuen Negu Gorriak taldea sortzea, eta hiztun berrien ahotsean “euskalduna naiz eta harro nago” aldarrikatzea ez zen ahuntzaren gauerdiko eztula.

[...] to reemerge as *euskaldun berriak*, the term for new Basque speakers, was a deliberate political choice aimed at bringing together language militancy and nationalist pride with the oppositional cultural of radical rock and rap. (Urla 2001: 6)

Bertsolaritza aldarrikapen harekin lotzeko meritua, ordea, musikariena izan zen, orduan. 1996an, ordea, Jon Sarasua bertsolaria izan zen Oskorri taldearentzat “Euskaldun berriaren balada” kantua idatzi zuena (Sarasua, 1996). Bertsolari *euskaldun-zahar* batek lehen pertsonan kontatu zituen euskara ikasten ari zenaren gora-beherak, umorez, eta hiztun-berriaren hizkeraz trufa egitetik bezainbat zuen euskara ikasteko egin beharreko ahaleginaren aitortzatik. Orduetik hona ez da egongo, beharbada hiztun berriaren esperientzia lehen pertsonan kontatzen duen kantu ezagunagorik.

Eta bat-bateko bertsolaritzan? Zer esan da hiztun berriei buruz bertsotan?

Aztertutako bertsoaldien arabera, ezer gutxi 60ko hamarkadan. Ordurako lehen alfabetatze-taldeak 1965 ingururako sortuak badira ere, 70eko hamarkadara arte ez dira gau-eskolak sistematizatuko, eta ordura arte ez da bertsotan hiztun-berriei eta euskalduntzeari buruzko diskurtsorik apenas sortuko. Ikastola mordoxka bat martxan zegoen garai hartarako, baina, *euskaldun berri* kategoria heldu gisa euskara ikasitakoei soilik esleituko zaie, eta etxean erdaraz eginagatik eskolan euskaraz ikasitakoez ez da diskurtsorik sortuko 60ko hamarkadatik hona ere.

70ko eta batez ere 80ko eta 90eko hamarkadetan gaia jaialdietan aipatzen hasten da euskalduntzearen gaia eta *euskaldun berriaren* kontzeptua, eta baita banaka-banaka sariketa eta txapelketetan ere. Hizkuntza biziberritzearen estrategia eskolako transmisioan eta helduen euskalduntzean ardaztu zen urte haietan, eta

estrategia horrekiko lerrokatzea nabari da orduko bertso-bidezko diskurtsoetan ere.

6.4.3.1. *Kutsidazu bidea lxabel motatakoak / gutxiespenezkoak*

Artxibatutako gaien artean asko dira baserri batera euskara ikastera doanaren eta baserritarraren arteko dialogoa edo erabaki hori hartu duen *euskaldun berriari* buruzko diskurtso-sorkuntza bultzatzen duten gaiak.

Lizaso, euskara ikastera doakio Xalbadorri, bere baserrira (1972-01-16 Donostia Jaialdia)

Euskara ikastera zuen baserrira etorri den bati (1984-12-22 Azpeitia Jaialdia)

Jon, Tafalla aldeko euskaldun berria haiz eta hire euskara hobetu nahian Sebastian baserritarraren etxean sartu haiz, baserriko lanetan laguntzeko prest hago gutxienez pare bat hilabetean (1991-04-05 Zumaia Jaialdia)

Zuk, Sustrai, Azkoitiko familia batean pasa behar duzu uztaila, euskaltegian ikasitakoa praktikatzeko. Etxe horretara sartu zara, eta Andoni etxeko aitonarekin egin duzu topo (2002-06-14 Azkoitia Jaialdia)

Zenbait kasutan, euskalduntzen ari denaren pertsonaia da aipatua, baina, ez bereziki euskalduntzeari buruzko gaiak jorratzeko, pertsonaiari *kolore* jakin bat emateko baizik (eskuarki, gai jakin batean ezjakina den edo engainatzen erreza den pertsonaia bat marraztu asmoz):

Demagun Lazkaoko baserri batean zaudetela euskara ikasten. “Ze lan aukeratuko zenukete?” galdetu dizue nagusiak (1985-07-11 Lazkao Jaialdia)

Puntutan. Euskara ikasle hauek arratsaldetan mendira joaten dira. Zeberio eta Goiburu mendira doazen horietako bi neska dira. Lazkao-txiki daramate maisu bezala, bidea erakusten ari dela. (1985-07-11 Lazkao Jaialdia)

Badira tartean *euskaldun* berrien irudia modu negatiboan aurkezten dutenak ere, izan gaitasun edo erabilera aldetik hiztun ez-eredugarri gisa aurkezten direlako, edo izan konnotazio negatiboak dituen pertsonaia bat hiztun berri gisa aurkezten delako:

Erregearen semea euskaraz ikasten hasi da (1978-02-05 Oiartzun Jaialdia)

Gaztetan euskalduna, gero ahaztu eta orain bi-hiru egunetan ikasi eta andereño jarri da (1981-12-27 Zarautz Jaialdia)

Bikotea zarete. Maialen euskaldunzaharra dugu, eta Igor euskaltegian hasi da. Zuen artean orain arte erderaz egin duzue, eta gaur, bat-batean Igorrek zera bota dio: "Gustatzen zataizkit" (2002-10-18 Leioa Lagun-artekoa)

6.4.3.2. Aitortza/esperantzazkoak

Bestalde, *euskaldun berria(k)* aipatzerakoan, euskararen biziraupenerako figura horren estrategikotasuna aintzat harturik, ohikoak dira besterik gabe *euskaldun berria* bera goraiatzeko eta berarengan jarritako esperantza azpimarratzeko proposaturiko gaiak.

Euskaldun berriari bi bertso (1971-05-16 Errenteria Sariketa)

"Euskaldun berriakin/bada esperantza" (puntua erantzuteko ariketa) (1986-03-09 Tolosa, Txapelketa Nagusia)¹⁶⁵

Bertso bat Bilbo aldean bizi diren eta hemen entzule ditugun euskaldun berriei (1988-08-23 Bilbo Jaialdia)

Euskal Herrira etorri eta euskara ikasten ari denari (1981-12-07 Tolosa Jaialdia)

1993ko Txapelketa Nagusian (1993-11-07 Laudion), hain zuzen ere, Joxe Munduate eta Andoni Egaña entzun genituen "orain hamar urte elkarrekin euskara ikasten aritutako" bi kideren paperetik. Bertso horietan ere ageri da orduko euskararen biziberritze estrategia nagusiarekiko lerrokatzea, hala esaten baitio Munduatek Egañari bere hirugarren bertsoan: "Egoera daukagu/erabat narratsa.//Gure hizkuntza zaharra/behar degu altxa.//Euskaldun zaharrei ere/eman diet antza, //mingain ahul hori behintzat/behar dezu dantza, //gure gain baitaukate/euren esperantza."

Azpimarragarria da, bestalde, *haiek* eta *gu* bereizketa honen atzean dagoena: euskara salbatzearen esperantza eta desioa *euskaldun zaharrena* da; *euskaldun berriak* horretara heltzeko tresna baino ez dira. Baliagarriak eta beharrezkoak, noski; are, ezinbestekoak, beharbada, baina ez dira haiek aldaketa nahi horren subjektu gisa irudikatuak.

¹⁶⁵ Puntua Jose Luis Gorrotxategiri jarri zioten eta hala erantzun zion, honek: "oraintxen egin dezu/ateraldi latza//Nahiz eta mundu hontan/badan hainbat saltsa//gure euskara zaharra/jasoaz gorantza.

Horren adierazgarri ere bada gai gehienetan, *euskaldun berria* “beste” izatea¹⁶⁶. Usaian, bertsolariak *euskaldun berriari/berriei* buruz kantatzen du, eta badirudi aukera gutxi daudela bertsolariak hiztun berriaren roletik kantari aditzeko, *euskaldun zahar vs. euskaldun berri* ofizio batean ez bada.

6.4.3.1 *Fase berria. Hiztun zaharraren jokabidea auzitan.*

2000ko hamarkadatik aurrera gaiari heltzeko moduak adarkatu eta konplexuagoak bilakatzen dira. Lehen aldiz lurraldekako txapelketa bateko finalean bakarkako gaian ageri da *euskaldun berri* izendapena, eta bertsolariari hiztun berriaren paperetik eskatzen zaio *euskaldun zaharrei* buruz kantatzeko (“Euskaldun barria zara. Galderatxo bat: zelakoak gara *euskaldun zaharrak?*). Horrela ageri dira, esaterako, bertsolari *euskaldun zaharrek* “*euskaldun berrien* ahotik” hizkuntza ideologia kritikatzeko duten lehenengotariko bertsoak. Hala bukatzen ditu bere bi bakarkako bertsoak Oihane Enbeitak: “Esfortzu gabe dozue dana/ta zeinen harro zagozeen!” eta “Euskaldun zaharra jakin egizu/nik esaten dautsudala//euskara salbu izaten bada/gugatik izango dala”¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Esan behar da, ordurako zenbait agurretan *euskaldun* terminoa *euskaldun zahar* eta *euskaldun berri* terminoetan desglosaturik ageri zaigula, deferentziaz, edo “denok gara/zarete gu” moduko bat azpimarratzeko eran: Lontxo Aburuzak “*euskaldun zahar ro berria*” agurtzen du 1988ko Nafarroako txapelketan (1988-03-20 Iruñea), Igor Elortzak “*euskaldun zahar ta barri*”-ak aipatzen ditu 1994ko Araba eta Bizkaikoan (1994-12-04 Bermeo), eta 1998koan Unai Iturriagak (1998-11-29 Getxo), esaterako.

¹⁶⁷ Oihane Enbeita (2000-12-17 Bilbo), Bizkaiko Finala:

Orain bi urte euskaltegian
ikasteko hasi nintzen
hainbeste beldur eta zalantza
baina bide horretan zuzen
Askotan ez dot zeozer esaten
eta zeozer ulertzen
Askok ez nabe onartzen
ta asko dira trufatzen
Euskaldun jende zabala baina
zenbat gauzak arduratzen
Esfortzu gabe dozue dana
ta zeinen harro zagozeen!

Oztopo asko dago bidean
ez da eremu zabala
Nafarroa da adibide bat
ta ez da oso normala
Badakit euren intentzioa
gu murrizteko doala
Sortu nahiean itzala

Gaia umoretik, baina, nausa hiztun zaharrarekiko egiteko moduko lehen proposamenak -alegia, hiztunaren ez-eredugarritasunaren etiketa hiztun zaharrari esleitzen dioten gaiak- ere 2010etik aurrera aurki daitezke txapelketetako gaitegian. Esaterako, 2018 Bizkaiko Txapelketan, Lekeition, binaka ofiziotan: “Berbalagun talde baten zagoze. Zuk Jone, euskara praktiketako emon zendun izena eta Anderrek zuei laguntzeko. Jone, Ander isildu barik ibiltzen da beti, zuei berbetan itzi barik”. Edo *Kutsidazu bidea Ixabel* erako gisara kategorizatu ditudan gaien buelta ematen dien honako hau, Jon Zalduak jarria: “Aski ezaguna egin zitzagun Kutsidazu bidea, Ixabel liburua, eta askoz ezagunagoa egin da orain taularatu dutenean. Bertan Juan Martin euskaldun berria Hernialdeko baserri batera dator, Ixabelen etxera hain zuzen ere, gero Alkizan euskara ikasteko asmotan. Demagun urte batzuk igaro direla. Gaur, topo egin duzue biok, non eta Donostian. Eta hara zer sorpresa hartu duen Juan Martinek, Ixabel haurrari erderaz hizketan entzun duenean (2003-09-05 Alkiza Jaialdia).

Aurreko hamarkadetako esperientziaren ondoren ezagutza eta erabileraren arteko tartean jarri dugunean begirada, eta ez D eredia eta ez helduen alfabetatzea ez direnean ikusten euskararen salbazio berme gisa, badirudi gaietan ere antzematen dela diskurtso-ardatzaren aldaketa: problematizatzen dena ez da euskararen ezagutza, erabilera baizik; eta problematika honetan, hiztun zaharraren erabilera-jokabideak dira auzitan jartzen direnak.

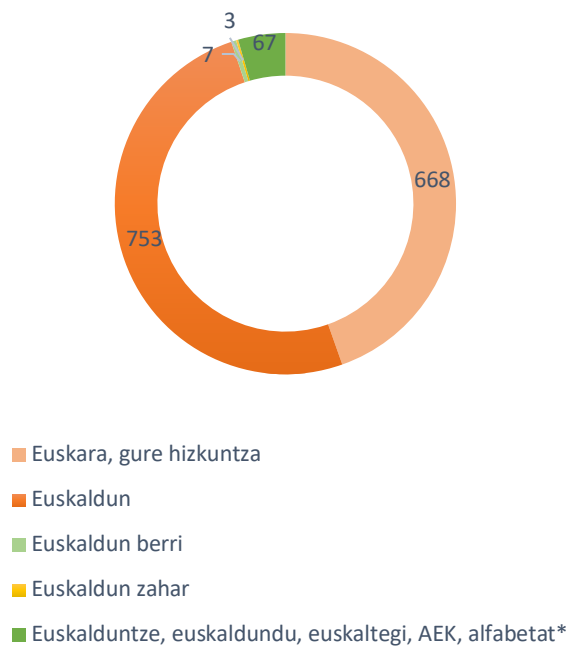
6.4.3.2 *Batez ere, isiltasuna*

Hala ere, gaien eta bertsoen bidez hiztun kategoriekiko sortutako diskurtsoetan baino informazio gehiago dago sortu gabekoetan. Izan ere, datu esanguratsuena artxibatutako gai eta bertsoaldietan hiztun berriek duten aipamenean urria da.

engainuz josi azala
Euskaldun zaharra jakin egizu
nik esaten dautsudala
euskara salbu izaten bada
gugatik izango dala

BDBko corpuseko bertsoaldietan (bertsoaldi bakoitza gai bat eta hainbat bertso izanik) 1498 aipamen aurki daitezke euskararen gaiari zuzenean lotuak¹⁶⁸. Horietatik %5,1 da hiztun berrien edo euskalduntze prozesuaren ingurukoa (*euskaldun berri, euskalduntze, euskaltegi, AEK zein alfabetatze* kontzeptuak esplizituki aipatzen dituztenak).

2. Grafikoa: Euskarari, hiztun kategoriei zein euskalduntze prozesuari eginiko aipamenak BDBko corpusean (Xenpelar Dokumentazio Zentroa, 2019).



Deigarria da bertsolaritza mugimendu gisa euskararen berreskuratze prozesuari hain hertsiki loturik egonik bere egituratzetik hona, eta hamarkada luzetan hizkuntzaren berreskurapen estrategia nagusia erdal hiztunen euskalduntzea izanik, bertso-munduaren baitan prozesu honi erreferentzia gehiago ez egin izana. Adierazten du, neurri batean, bertso-munduko eragileek estrategia hori aintzatetsi bai, baina ez dutela haien burua islatua ikusten prozesu horretan, ez dituela zeharkatzen, eta beraz, ez dela bertsolaritza mugitzen duen gaitegi sozialaren muineko gai, plazan eta bat-batean behintzat.

¹⁶⁸ Izan gaitan zein bertsoetan *euskara, euskaldun* edo *gure hizkuntza* kontzeptuak esplizituki aipatzen dituztenak zein *euskaldun berri, euskalduntze, euskaltegi, AEK zein alfabetatze* kontzeptuak esplizituki aipatzen dituztenak

6.4.3.5. Prosazko diskurtsoak

Badira bertsotan izan gabe, azken hamarkadan bertsolariek hitzun berrien inguruan eraikitako zenbait diskurtso, aipatzea merezi dutenak. Ez dira ugariak, baina, bertsotan hainbeste ageri ez den ideologia bat antzeman daiteke hauetan.

Bertso-munduaren baitan autoritate handiena izan dezaketen zenbait eragileren hitzunen legitimitateari buruzko diskurtsoa bada, zuzenean ala zeharka, *benetakotasunaren* balorean -orain arte ulertu den moduan, bederen- oinarritzen den diskurtsoarekiko kontrajarria. Gaur egungo bertsolaritza ez da eremu euskaldunetan soilik garatzen, eta, hain zuzen ere, bertsolaritza biziberritzen emandako pauso nabarmenenak erdalguneeetan eman dira azken hamarkadotan, eta badago, bertso-munduko diskurtso-unibertsoan, gune hauetako bertsozale eta euskaldunekiko ezagupen bat, bai ezaguera eta bai aitortza zentzuan.

Horren adieraren adierazle gisa har liteke Maialen Lujanbiok Uxue Alberdiren galderari erantzunez emaniko adierazpena, zeinetan adierazten duen bertso-munduaren baitako ibilerak ematen duela, hain zuzen ere, euskaldun izateko modu ezberdinen berri izateko aukera:

Bertsolaritza izango da Euskal Herrian euskara hutsean egiten den jardun gutxienetako bat. Nola eragin du eta eragin izan du zure euskalduntasunaren kontzientzian horrek?

Batetik, bertsolaritzak Euskal Herria ezagutzeko aukera eman dit. Nik, nerez, banuen sentiberatasun bat, ideologiara oraindik iritsi ez zen sentimendu bat, eta bertsolaritzak eman dit horretan sakontzeko aukera. Eta eman dit, baita ere, euskaldun izateko eta euskara bizitzeko modu desberdinak ezagutzeko aukera. Azpimarratu nahiko nuke hori, euskarari buruz hitz egiten dugunean oso zaila izaten delako erretratu orokor bat egitea, egoera soziolinguistikoari dagokionean Euskal Herrian lurralde, zonalde, auzo, eta hiri desberdin asko dauzkagulako. Familia euskaldunekoa naiz ni, herri nahiko euskaldun batekoa, baina ezagutu ditut euskaldun izateko beste modu batzuk, beharbada ez hain tradizioetik edo etxetik datozenak. (Lujanbio, 2017-03-01)

Lujanbiok, beraz, hitzun legitimoaren kategoria bakar eta monolitiko hori haustera egiten du, euskalduntasunaren definizio kaleidoskopikoago bat proposatuz, eta hitzun legitimo izatera heltzeko bide bakarra baino, bide desberdinak proposatuz.

Bestalde, Amets Arzallusek 18. Korrikako lekukorako idatzitako mezuan “ama hizkuntza” kontzeptuaz egiten duen irakurketa da, beharbada, publiko hain zabal

bati bertso-munduko eragile batek hiztun berriri buruz modu hain neurtuan helarazitako diskurtsoa:

Euskara da ene ama hizkuntza. Baina ama hizkuntza zer da? Ama hizkuntza ez da lehenik ikasten den hura, ez da amaren magalean jaso genuen hura, ama hizkuntza da, enetzat, pentsatzeko baliatzen dugun hizkuntza. Gure arrazoiak eta irudiak nola fabrikatzen ditugun han dago gure ama hizkuntza. Eta posible da, bizitzan zehar, euskara ama hizkuntza bilakatzea, euskaraz pentsatzen ikastea. Bide horretan zatoztenoi miresmen eta goraintzi, eta norbaitek esaten baldin badizue zuek euskaldun berriak zaretela, edo euskara ez dela zuen ama hizkuntza, esaiozue zaharra izatea ez zaiola inori gustatzen, eta bide batez, esaiozue, ama hizkuntza ez dela lehenik ikasten den hura, pentsamendua sortzen duen bakoitzaren hizkuntza baizik (Arzallus, 2013-03-24).

Ametsen diskurtsoak bat egiten du Nekanek bere burua euskalduntzat definitzeko erabiltzen duen estrategiarekin. Berezko hiztunaren bestelako definizio bat proposatzen du, *ama hizkuntzaren* kontzeptuak duen esentzialtasun kutsua mantenduz, baina, aldi berean esentzialtasun horren definizioan zirrikituak sortuz.

Euskaldun zaharrek hiztun berriei eginiko aitortza adierazpenak dira hauek, alde batetik, eta euskalduntasun monolitiko eta esentzial baten aurkako aldarria, bestetik. Biak ala biak Txapelketa Nagusiko txapeldunak izanak ziren adierazpenok egiterako, eta haien hitzek badute pisu bat, bertso-munduaren eta are euskalgintzaren baitan, diskurtso sortzaile eta hedatzaile gisa.

Bertso-munduan, beraz bere burua euskararen berreskurapenerako eragiletzat eta gizarte mugimendu eraldatzailetzat duen neurrian, eta eremuaren baitan botere-posizioetan dauden eragileek diskurtso eraldatzaile hauei eusten dieten heinean, pentsa liteke halako diskurtsoen hedatzaile izateak kapital sinbolikoa egotziko diela bertso-munduko beste eragileei ere. Prozesu hau, ordea, ez da osoki eman.

Benetakotasunaren balioari zentralitatea kentzen dieten diskurtsoak, oraindik orain, ez daude erabat artikulatuta bertso-munduaren baitan ere, gizartean hegemonikoa den ideologiarekiko alternatiba gisa. Esan liteke, beharbada, “ama hizkuntzaren” ideologia muturreraino eraman izan duten diskurtsoak ez direla hain hegemonikoak gaur egun. Eta bertso-ekitaldi nabarmenetako diskurtsoetan

positiboki aipatu ohi direla bai euskaraz etxean jabetu izana¹⁶⁹ eta bai euskara etxetik kanpo ikasi izana ere¹⁷⁰. Azpimarra dezagun, hala ere, diskurtsootan, euskaldun legitimoaren posizio eztabaidaezinean kokatzen dela igorlea, eta hizketa-gai duen *bestea* dela, ia beti, hiztun berria. Bertso-munduko eragileek, modu inplizitu zein esplizituagoan, ezinbestean *euskaldun zaharren* ordezkari gisa irakurriak diren horiek, abegi egiten diete *hiztun berriei*. Ez da, ordea, eremua bera definitzen duen *benetakotasun* elementua desagertu. Eta euskalduntzeko moduak aipatu diskurtsuetan duen zentralitatea aintzat hartuz, ezin esan liteke bertso-munduan gainditutako dikotomia denik *euskaldun berrien* eta *euskaldun zaharren* artekoa, legitimaziorako bide diren ezaugarrien birdefinitze prozesua martxan egon arren.

6.4.4 Hiztun berriak bertsolari?

6.4.4.1. Bertso-mundua euskaldun zaharren mundu

Gaur egun zenbait erdalgunetan hiztun berriak dira bertsolaritzaren sozializazio-eragile nagusi. EHko bertso-eskolak hiztun berriz osatuak dira, hein handi batean, eta hiztun berriak dira bertsozale berri potentzial gehienak. Esan liteke, ordea, orain arte bertsolaritza nagusiki gizonen gizonentzako garatutako praktika sozial eta kulturala izan den bezala, euskaldun zaharrek euskaldun zaharrentzako garatua ere izan dela, eta dela oraindik, neurri handi batean. Horren adierazle dira, besteak beste, bertsolaritzari buruzko azken ikerketa soziologikoko datuak: EHko

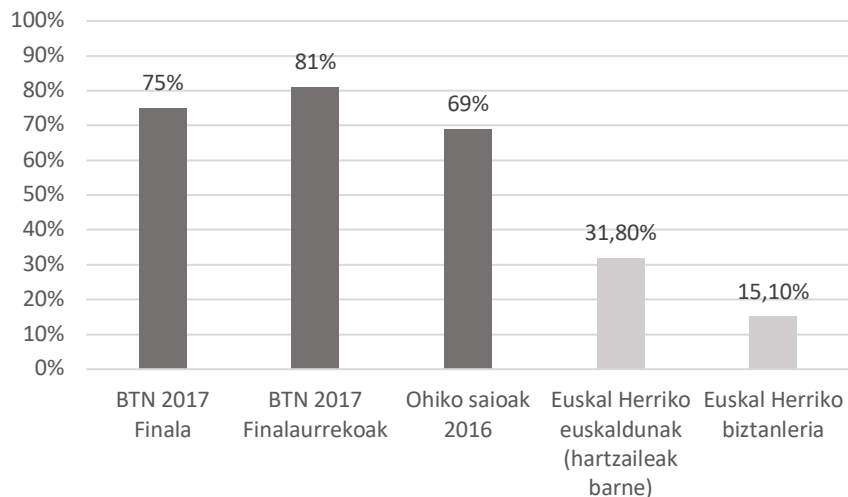
¹⁶⁹ Amets Arzallusen agur honek, esaterako, euskara irakatsi izana eskertzen dio amari: Zerutik begira daude/Joxe eta Manuel Mari//ziega zulutik entzuten/ beste euskaldun ugari.//Musu bat Iparraldeko/bertso eskolako haurrari//lagundu nauten guziak/Olatz eta arreba bi//baina ni ez bainaiz hemen/ neuk sortu hutsean ari//aitarena den txapel hau/ eskaintzen diot amari//haur nintzela euskaraz/ erakutsi zidanari. (2013-12-15, BEC. BTN13 Txapeldunaren agurra.)

¹⁷⁰ Hizkuntza etxetik kanpo ikasi izanaren aitortza modu positiboan aipatzen duen bertsorik ezagunena Jon Maiak 1997ko finaleko bukaerako agurrean botatakoa da, ziurrenik: Ama Extremadura, aita Zamoratik//abuela ta abuelo haien aurretik//herri hontan sustraitzen asmatzeagaitik//neuk'e maita dezaket guztien gainetik.//Euskeraz badakit, bertsoz darabilkit//dena zuengatik, halaxe dagokit//denek kantatu dute nere ahotik. (1997-12-14, Donostia. Txapelketa nagusiko finaleko bukaerako agurra.)

Hamarkada bat beranduago Xabi Payak ikastolara eraman izana eskertu zion amari: "Bost izen bota nahi dodaz/ merezi daben neurrira://maisú handi Amuriza/eta Lopategi biba!//Trino ta Joseba Santxo/epaile onenak dira//Bosgarrena ulertu barik/hor egongo da begira.//Tú no nos diste el euskera pero nos diste la vida//Nos llevaste a la ikastola/Aprendimos enseguida//Ya es hora de que entiendas/el canto que nos motiva//Esta txapela es tuya/ai nire amátxu querida." (2006-12-16, Bilbo. Bizkaiko txapelketako txapeldunaren agurra.)

herritarren artean %15,10 baldin badira euskaldun zaharrak (gutxi gora behera euskaldun, %69 dira ohiko bertso-saioetako entzuleen artean, eta Txapelketa Nagusiko publikoak gustuko dituen bertsolarien artean %95¹⁷¹).

25. Grafikoa: Bertsolaritzaren publikoan eta euskal herritarren artean lehen hizkuntza euskara dutenen proportzioa. (Zubiri et al., 2018). (EHko datuak VI. Inkesta Soziolinguistikoari dagozkie).



70eko hamarkadan sortu eta 80ko hamarkadan garatu ziren bertso-eskolek eta hauen inguruko ideologiak ahalbidetu zuten bezala emakumeak bertsotan trebatzea, bertso-eskola horiek eta ideologia horrek berak ahalbidetu zuten, lehen aldiz, etxetik bertsozale ez zirenak bertsotan trebatzea; etxean erdaraz ari ziren hiztun berriak tartean. Baina, emakumeen kasuan nola, bertso-eskolarako sarbidea demokratizatu izanak soilik ez dakarren bezala gizarteko emakume-gizon proportzioa oholtzara eramana izatea, bertso-eskoletako atea hiztun berriei zabalik egoteak bere horretan ez du gizartean dagoen hiztun berri proportzioa oholtzara eramanez.

Nire ikerketaren testuinguruan aintzat hartuz, IEHn bertsotan aritzen diren gazteetan ere, hiztun berri gisa kategorizatu daitezkeenak gutxiengo nabarmena dira¹⁷².

¹⁷¹ Hogei bertsolarietatik bat da etxean euskara jaso ez duen bakarra eta hogeitik hiru soilik gurasoetako bat euskalduna ez dutenak.

¹⁷² Txapelketetako datuei begiratzen badiugu, IEHko lurraldekakoan 2014an hartu zuen parte lehen aldiz euskara etxean jaso ez duen bertsolari batek (hemezortitik bakarrak), Allandek, hain zuzen ere, eta bi izan ziren (2014ko parte-hartzailea horietarik bat) 2016an parte hartu zutenak.

Nekane: Zinez ez dakit zendako maitatu nuen, zendako hasi nintzen zenta bertso-eskolan berriz nintzen bakarra, denen burasoek bazekiten euskara, *mais*, biek e, gainera bi burasoek eta denak bertsozaleak ziren familian. Ta ni hor nintzen, e... buraso euskaldunak ez zituen neska, ez nuen deus ezagutzen bertsoaritzaz... Bainan deus e!

Bertsolari gisa identifikatzeak bertso komunitatearekiko, eta hedaduraz, hiztun zaharren komunitatearekiko harreman zuzena edo eta partaidetza egozteko balorea du. Kanpotik begiratuta, bertso-munduko hiztun berriei legitimitatea egotzi dakieke, beraz, zentzu horretan. Aldiz, hiztun berriok bertso-munduaren baitan ikusten dute, beste eremu batzuetan ez bezala, haien hizkuntza identitatea auzian jarria. Beste ikonizazio bat ematen da, izan ere, bertso-munduan: bertsolaria -eta bertsozalea, hedaduraz- hiztun zaharra da¹⁷³.

6.4.4.2. *Odolaren Mintzoa. Bertsoa eta hizkuntza iturri beretik.*

Bertsotan ikas zitekeela ez zuten denek sinesten, bertso-eskolak sortu zirenean. Sortu eta garatu ondoren ere, bada bertso-eskolako bertsolaria *artifizialtzat* duenik ere, lehen bezala orain, oraingoak gutxiago izanik ere, ziur aski. Bertsoaritzaren biziraupenerako bertso-eskolen beharrezkotasuna zalantzan jartzea zailagoa da, alta. Eztabaida sutsuek sasi-adostasunerako estrategia diskurtsiboei eta bi aldeetako kontzesioei egin zien leku, pixkanaka: *berezkoa duenari kalterik ez dio egingo bertso-eskolak* modukoak entzungo ziren *berezkoa ez duenari alferrik saiatuko zarete erakusten* ere sinesten zuenaren ahotik. Kontuak kontu, bertso-eskolako edo *berezko* bertsolariaren legitimitateari buruzko ika-mika antzuak ez dira gaur egungo bertso-munduan eztabaidagai izan azken hamarkadetan behintzat.

Hiztun berriak bertsotan hiztun zaharrak bezain onak -hots, legitimoak- izan daitezkeen, ordea, ez da esplizituki eztabaidatu izan, ez lehen eta ez orain. Garai batean debatea ez eman izateko arrazoia adostasun inplizitu bat izan daiteke.

(hamabostetik bi), Allande eta Nekane. Eskolarteko txapelketei begiratzen badiegu, proportzioa altuagoa da, eta baita haurren bertso-eskoletako proportzioa ere. Badirudi zenbat eta plazako ibilbidean aurrerago, orduan eta proportzio apalagoa dela hiztun berriena, oraindik orain.

¹⁷³ Ez dudanez bestelako erdalgunetako errealitatea aztertu, ezin dut baieztapen hau ñabardurarik gabe utzi. Esango nuke batez ere Araban -baina baita beste hainbat eremutan ere- bertso-mundua hiztun zaharren mundu gisa definitzea ez dela zuzena. Lan honetan, IEHko errealitateari eta EH mailan nagusitzen diren diskurtsoei erreparatzen diet, eta testuinguru horretan inskribatzen dira egiten ditudan baieztapenak.

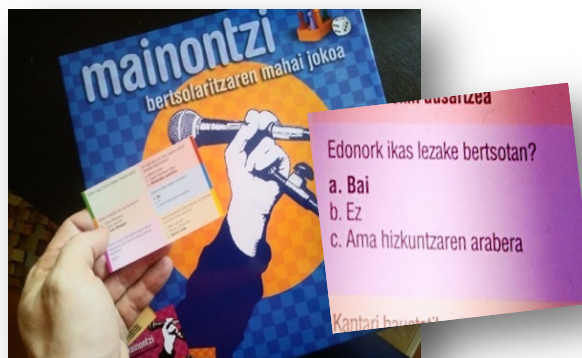
Bertso-eskolan bertsoan ikas zitekeenik sinesten ez zuenak nekez sinetsiko zuen euskara etxetik jaso ez duena bertsolari izatera hel zitekeenik; ez behintzat, hiztun zaharrek lehiazeko modukoa. Horren adibide dira Inazio Eizmendi “Basarri”-k Segundo Kalonje Donostian bertsolaria goraiatzeko darabiltzan hitzok:

Kalonje adiskidea erderarekin kutsutu gabeko euskaldun uts-utsa da. Aurreko bertsolari zarren arrastotik dabil; aien eskolakoa da. Euskaldunberri batek edo euskera oso mendean ez duan euskaldun batek edo-ta erderarekin geiegi kutsutua dagon batek, ez du borobolduko bertsolari zarren moduko esaldi jatorrik. (Eizmendi: 1979)

Gaur egun ere, bertso-munduan, hiztun berriek bertsoarako izan dezaketen gaitasun zein legitimitatearen inguruko eztabaida ez da ematen, oso modu puntualean ez bada behintzat. Eta eman gabeko eztabaidak paradoxa moduko bat sortu duela esango nuke. Polemikoak litzateke bertso-munduan erreferentziakotzat jotzen den eragileren batek publikoki esatea hiztun berriek ezin dutela bertsoan hiztun zaharren mailarik erdietsi. Ez litzateke politikoki zuzena.

Alabaina, 2006an Euskal Herriko Bertsozale Elkartek plazaratutako “Mainontzi” mahai-jokoko 1800 galderetako bat: “Edonork ikas lezake bertsoan?” galderak hiru erantzun aukera ditu: bata baiezkoa, bestea ezezkoa, eta hirugarrena hauxe: “Ama hizkuntzaren arabera”. Erantzun zuzena baiezkoa izateak Euskal Herriko Bertsozale elkartek bultzatu nahi duen diskurtsoa denotatzen du: bertsoan -euskaraz bezalaxe- edonork ikasi lezake. Alta, ontzat ematen den erantzuna lehenengoa izanik ere, galdera jokorako ontzat emateak berak adierazten du galdera horren erantzuna ez dela, beharbada, ahobatezkoa bertsozaleen artean.

2. Irudia: Mainontzi mahai-jokoa eta galdera-fitxa. (Euskal Herriko Bertsozale Elkartea).



Hiztun berriek euskara egoki ikasi ahal izatea gauza bat da. Besterik da, hiztun zaharrek bezain *ongi* ikas dezaketen, eta horrekin loturik, bertsotarako gaitasun bera izatera hel ote daitezkeen. Zalantzak berak, esentziari loturiko hiztun kontzeptu bat du muinean: potentzialki bada ere, hiztun onena, legitimoena, autoritate gehien izatera hel daitekeena, hiztun zaharra izatearen ideia, eta ez, alderantziz, hiztunaren legitimitatea hiztunaren eraikuntza prozesu etengabeak berak definitzearena. Prozesu horretan oinarrituta, hiztunaren abiapuntuak baino gehiago bere bizitzako hiztun-ibilbideak izango luke garrantzia, ibilbide horretan erdietsitako hizkuntza gaitasuna (bere zentzurik zabalenean), erabilera, eta beste.

Bertsolaria, lehenik eta behin, hiztun legitimoa denez, eta benetakotasunaren ideologia denez nagusi, hiztun berri bat potentzialki hiztun zahar bat bezain bertsolari on izan ahal izatea (eta hori ez izatea salbuespen), ez da, *a priori*, irensteko erraza den baieztapen bat.

6.4.4.3. Txalorik ez, arren. Euskaldun Zahar Passing-a.

Natorren berriz ere IEHko bertso-eskoletako hiztun berriengana. Nekane eta Allanderen testuinguruan, hiztun berria izatea ez da salbuespena izatea. Lizeoan ohikoa da lagunen artean guraso bat ala gehiago ez euskaldunak izatea. Lizeotik kanpoko ezagunen artean ohikoa da euskaraz ez jakitea ere. Bertso-eskolan guraso erdaldunen seme-alabak gutxiengoa izanik ere, ez dute gaiak hitz egin izan, konstataziotik haratago. Ez dute hiztun berri izatea pisuzko ezer denik sentitu, plazan kantuan hasi arte.

Allande: Egia erran ez dut horren [hiztun berri izatearen] kontzientzia handirik izan, hein batean, plaza batzuetan kantatzen hasi arte eta eskolartekoetan pixka bat nabarmendu arte jendeak ez duelako horren berri izaten anitzetan; jendeak ez duelako begirada jartzen horretan, eta bertso-eskolako eremuan ez delako bereziki jorratzen den gai bat, edo, jorratzen den gai bat baino gehiago, bereizkeria sor dezakeen egoera bat edo, edo nik dakita zer... Bertso-eskolaren eremuan behintzat oso naturalki bizi den gai bat da [...]. Hor, nik dut bizipena ba hamazazpi urterekin, hamasei urterekin, sariketarik egiten hasi edo saioaren bat bereziki Gipuzkoan edo Bizkaian eta... ba... hor dituzu bi, ez dakit, zure izaeraren baitan badituzu bi ezaugarri miresmenerako iturri izan daitezkeenak, ez? Iparraldekoa eta bertsolaria, eta gero gurasoak datoz zure bila saio ondotik eta hitz egiten dute antolatzaileekin eta antolatzaileak ohartzen dira gainera gurasoak ez dituzula

euskaldunak, ez? Eta hor bi ezaugarri horiek nabarmentzen dizkizute bai ala bai, gehienetan.

Bertsotan ari diren hiztun berri gisa, bai Nekane eta bai Allandek sentitu dutena, gutxiespen baino, merituaren aitortza da. Allanderen hitzetan, "miresmen puntu bat". Ez bata ez besteak ez dituzte bizipen legitimatzailetzat, ordea, aitortza une horiek.

Allande: Kontua da izatekotan nik izan dudana besteengandik heldu den miresmen puntu hori ez? "Joe..." gurasoak erdaldunak izanez eta bertsotan, eta euskaraz hain ongi egin, hain ongi idatzi... Ez dakit, gehienbat hortik joan da bizipena eta erantzun naturala holakoetan izaten zen ez nuela besteek baino meritu gehiago.

Elk.: Deseroso sentiarazten zaitu horrelako gauzak entzuteak?

Allande: Hein batean bai. Hein batean bai, ze emantzat jotzen da guk bestelako prozesu bat izan behar dugula, hizkuntzarekiko lotura gatazkatsua izan behar dugula agian, ez hain naturala, ez dakit, nahiko arrarotzat jotzen da euskara ama hizkuntza ez izanik, adin batera iritsita euskaraz hobeki moldatzea beste edozein hizkuntzatan baino... gehienbat ikuspegi horretatik.

Nekane: Ainitzetan, badakit erran didatela burasoak euskaraz ez jakiteagatik mereximendu gehiago nuela oraindik bertsotan aritzea eta hori... Eta nire burasoei erran diete, hori, eta ez dute baitezpada ongi hartu! (...) Batek erran zien behin "Elle a du mérite!", *fin*, besteek baino gehiago. Amarentzat pixkat gogorra izan zen...

Bai Allande eta bai Nekane deseroso sentiarazten ditu hiztun berri izateagatik jasotzen duten miresmenak. Lehenari, gehienbat bere euskararekiko harremana artifizialagotzat jotze hori zaio deserosoa. Eta euskararekiko gaur egun duen harremana kontuan hartuta bere kasua salbuespen gisa aurkezte hori. Nekane, aldiz, gurasoekiko enpatiaz gatazka gisa bizi du berari egotzitako meritua, gurasoek euskaraz ez jakitea bere garapenerako eragozpen bat dela auresuposatzen baitu. Merituaren aitortza, beraz, bi ahoko ezpata gisa sentitu ohi dute biek ala biek. Ez dute aitortza gurasokeria gisa bizi baitezpada, baina, badakite miresmen horren atzean badagoela mingarria zaien zer bait.

Allande: Gurasokeria ez nuke erranen. Lehenago aipatzen nuen miresmen eta meritu berezi bat ikuste hori... Baina, da horrek ze izan dezakeen gibelean...

Izan ere, bai Nekane eta bai Allandek argi dute miresmen horren atzean dagoena, hain zuzen benetakotasunaren ideologia dela. Horren arabera, hiztun berriari

borondatearen balioa eransten zaio, eta hortik, ahaleginaren balio horretatik egiten zaio aitortza, baina, aldi berean azpimarratuz eta markatuz *ez direla* euskaldun zaharrak, eta ez izate hori esanguratsutzat joz haien hiztun ibilbidean, bertso ibilbidean, eta, beraz, haien bizitzan, haien sentipenetan zein ideietan hala izan ala ez izan.

Bertsotan aritzea, beraz, euskara maila altua eta erabilera trinkoa izatearekin lotzen da, eta ezaugarri horiek bateragarriak dira hiztun berri izatearekin -nahiz eta ezaugarri horiek lehenago egotzi hiztun zahar bati hiztun berri bati baino. Bertsolari izatea hiztun zahar izatearekin lotzea, ordea, zuzenean dago gatazkan hiztun berri bertsolariaren kondizioarekin berarekin, eta bertsolari hiztun berriek, beraz, zuzenean definitzen dituzte benetakotasunaren ideologia habetzen duten *euskaldun berri* eta *euskaldun zahar* kategoriak, Xabi Payaren kontakizun honetan ageri den bezala:

Testuingurua zehaztuta, hamasei urte nituen bertso-bazkari bateko emakume batek euskaldun berria edo euskaldun zaharra nintzen galdetu zidanean. Galderak bi sentsazio sorrarazi zituen nigan: euskaldun zaharra nintzela zalantzan jartzen bazuen, euskaraz ondo mintzatu behar nuen ezinbestean; euskaldun berria nintzela kolokan bazegoen, abizenak eragindako duda-muden ondorioa izan zitekeen galdera. Nik ordurako banuen EGA aterata, baina egadun orok badaki agiria lortzeko ez dela euskaraz jakin behar, pistolaren hots-uztardura danba-danba dela baizik. Emakumeari euskaldun berria nintzela esan nion, baldin eta euskaldun zaharra izatea euskara gurasoengandik jasotzea bazen. Halaxe erantzun zidan: “bueno, berri-berria ere ez... euskaldun berri zaharra edo.” (Paya, 2003)

Bertsotan ondo egitea eta hiztun berri izatea, printzipioz, ez dira batera doazen bi ideia. Kontraesan horrek benetakotasunaren ideologiaren eskemetan arrakalarik sor ez dezan bi estrategia ditugu eskura: salbuespenezko arrakastaren diskurtsotik, hiztun berri bertsolariak goraiapatzea, eta bestetik, bertsolarion *euskaldun berri* kategoria bera zalantzan jartzea. Honek hiztun kategorien banaketa zurrunarekin talka egiten duen neurrian izan lezake potentzialtasun bat benetakotasunaren ideologia ahultzeko, ideologia honen oinarrian dauden kategorien banaketa bera aldatzen baitu. Alta, esango nuke ideologia nagusia ahalik eta gutxien alda dadin egin beharreko egokitzapen minimoa dela hau: “Because a linguistic ideology is a totalizing vision, elements that do not fit its

interpretative structure -that cannot seem to fit- must be either ignored or transformed” (Irvine eta Gal, 2009: 404).

Hiztun zaharren mundu gisa irakurria den bertso-munduan sozializatzeak, beraz, paradoxikoki, alde batetik legitimotasun prozesuan lagundu dezake, mundu horretako “partaide” izate hutsagatik, baina, bestetik, mundu horretan sozializatzeak berak aktiba dezake hiztun gisa norberak duen legitimitatea zalantzan jartzen duen kategoria: hiztun berri gisa izendatua izan zaitezke, eta hori, legitimotasunerako muga izan daiteke.

6.4.4.4. Benetako bertsolaria. Mutante bat plazan.

Bertsolari gisa legitimitatea lortzea unean uneko kanonarekin eta bertsolariari loturiko iruditeriarekin lotua dago, besteak beste. Halaber, esan bezala, bertsolaria hiztun legitimoa da lehenik eta behin, ezer baldin bada. Eta beraz, modu errekursiboan, bertsolari legitimoari hiztun legitimoari eskatzen zaizkion ezaugarriak eskatuko zaizkio hizkuntzari dagokionez, alde batetik.

Bestetik, hiztunaren legitimotasunerako bide diren aldagaiak pertinenteak izango dira bertsolari gisa legitimotasuna lortzerako orduan: bertsotan duzun maila, alde batetik, eta plazen edo bertso-jardunaren maiztasuna, bestetik.

Gauza bat baita *bertsotan egiten jakitea*, eta bestea *bertsolari izatea*. Hiztun legitimoa den heinean, gaitasun jakin batera heldu behar duzu bertsolari legitimo gisa agertzeko, besteren eta zure buruaren aurrean (besterik da gaitasun subjektiboaren eta norbere buruari eskatutako mailaren arabera, entzulearen eta norberaren epaiak ez bat egitea).

Allande: Bon, bertsolariaren kontu hori anitzetan jendeak ere hala, hala deitzen zaitu ta zu iristen zara pentsatzera "Ni bertsolaria ote naiz?" Baina nik usutan erran ohi dut bertsotan ibiltzen naizela. Agian hori nere teoria bat izango da baina pfff... nik uste dut bertsolari izateko zuk kantatu nahi duzunaren eee... nola esplikatu, zuk kantatzen duzuna kantatu nahi duzuket oso hurbil egon behar dela eta uste dut, uste dut ez naizela oino maila hortara iritsi.

Hiztun legitimoen kasuan bezala, halaber, bertsotan maiztasun batekin egiteak legitimotasuna ematen dio bertsolariari. Batez ere plazan egiteak.

Baina, ezaugarri horiez gain, *benetakotasunaren* ideologia bera erreproduzitzen da gaur egungo bertsolari legitimoaren definizioan. Bertsolari legitimoaren figurari esleitzen zaizkion ezaugarriak, bertso-munduaren baitan negoziatzen dira, garaiz garai; txapelketen bidez, saioen merkatu irizpideen bidez eta bertsolaritzari buruzko diskurtsoen bidez, besteak beste. Hala, denboran zehar aldaketa nabarmenak jasan ditu –a artikulatu mugatzailearen *bertsolariaren* figurak. 70ko hamarkadan esaterako, *benetako* bertsolaria ez zen emakumea¹⁷⁴. Ez zen hiritarra edo erdalgunekoa¹⁷⁵. Ez zen *kanpotik* etorria¹⁷⁶. Ez zen bertso-eskolan ikasia. Eta ez zen hiztun berria. Benetako bertsolari izatetik urruntzen zuen bat halako ezaugarriaren bat gorpuzteak; *benetako* bertsolaria *berez* bertsolaria zena zelako. Sena zuena. Etorria. Eta berezkotasun hori pertsona profil bati soilik egotz zekiokkeen: baserri giroko gizon jatorriz euskaldun eta euskaldun zaharrari, hain zuzen.

Bertso-eskolan ikasi izanak orduko bertsolariaren kanonaren bazterretan kokatu zituen hasera batean, lehen bertso-eskolako bertsolari haiek. Oso ongi egin zezaketen bertsotan, teknikaz zuzen eta diskurtsoz egoki, baina, beti izango ziren *in vitro* sorturiko bertsolariak eta ezinezkoa izango zitzaien *benetakoaren* balioaz jabetzea. Bertsotan ederki egiten duen *berezko* bertsolaria beti izango zen bertsotan ederki egiten zuen bertso-eskolako bertsolaria baino *bertsolariagoa*. Ez zegoen beste aukerarik, ordea. Bertso-eskolako bertsolariak legitimatu ezean

¹⁷⁴ Funtsean, “gorputz emeak ez baitira bertsoetarako bizitoki” (Hernández 2016: 17). Gai honi buruz sakontzeko, ikus, baita ere Mari Luz Esteban, 2004a, 2004b eta Alberdi, 2014.

¹⁷⁵ Oihana Bartra bilbotar bertsolariak hala erantzun zion bertso-munduko hedabide propio bati eskainitako elkarrizketa batean: “Nik uste dut bertsotan hasi nintzenetik ohartu nintzela desberdina nintzela, ez? Hasteko nire bertso-kide gehienek bizkaieraz hitz egiten zuten beraien artean eta nik batzuk ez nituen ulertu ere egiten... Orduan ni nintzen pixka bat desberdina zena, beste mundu batetik zetorrena, eta gaur egun ere nabaritzen dut hizkuntza aldetik, adibidez, nik diferente hitz egiten dudala. Ez bakarrik euskera, bizkaiera, batua... ez dakit, badagoela kultura urbano baten, ez dakit nola esan, igual asko esatea da e, baina, badagoela kultura urbano baten adierazpidea, bertsoetara ekartzea ere iruditzen zait izan ahal dela euskal mundutik ez gatozen bertsolarion ekarpena.” (Bartra, 2018).

¹⁷⁶ Jon Maiak 1997ko finaleko bukaerako agurra bota zuenean, ez da hutsala, esaterako, bere hizkuntza gaitasuna eta erabilera azpimarratzea (“euskeraz badakit, bertsoz darabilkit”), familiaren jatorri ez-euskalduna “aitortu” ondoren. Izan ere, bazekien familia jatorriz Extremadura eta Zamorakoa izateak ez zuela bat egiten bertsolariaren irudiarekin:

“Erabaki nuen ezin nuela bertso hura hasierako agurrean bota. Besteek nirekiko ordura arte eraikitako begirada erabat baldintza zezakeen eta ez zen hura horretarako eguna. Egun horretan entzuleek, epaileek, ni bertsolari gisa juzgatzea nahi nuen, bestelako distorsiorik gabe, gainerako zazpiak bezalaxe.” (Maia, 2017: 13)

bertsolaritza desagertzera kondenaturik zegoen. Bertso-munduak aski intuizio izan zuen orduan horretaz jabetzeko; pixkanaka joan ziren ezaugarri horiek negoziatzen, ideologiak zartatzen eta bifurkatzen. Eta denbora tarte aski laburrean, bertso-eskolan ikasia izatea, onartu beharreko ezaugarri bat izatetik bertsolari legitimoaren ezaugarri izatera heldu da¹⁷⁷.

Zartatze ideologiko horrek ateak zabaldu zizkion *benetakotasun* balorerik egozten ez zuten bestelako ezaugarriak ere bertsolariari atxikigarriak bilaka zitezten, eta, ondorioz, gaur egun *bertsolariaren* irudia ez da lehen bezain monolitikoa. Bertsolaria emakumea *ere* izan liteke. Bertsolaria hiritarra *ere* izan liteke. Eta hiztun berria *ere* bai¹⁷⁸. Baina *benetakotasunaren* balioan oinarritzen den ideologia ez da erabat gainditu, eta ezaugarriok erabat baztertzaila izateari utzi badiote *ere*, legitimotasun handiagoa du oraindik, *a priori*, emakumea ez denak, hiritarra ez denak eta hiztun berria ez denak. Exotikotasunetik (hitzaren adiera etimologikoenetik) edo salbuespentasunetik baloratuak izan litezke ezaugarriok. Gutxitan, *ordea*, *benetakotasunetik*. Eta *benetakotasunaren* balorean oinarritzen den legitimazioak zailtzen duen bezala hizkuntza gutxituetako hiztun berriak hiztun aktibo bilakatzea, *benetakotasunaren* balorean oinarritutako legitimazioak zaildu dezake *benetako* bertsolariaren ezaugarriak ez dauzkatenak bertсотara hurbiltzea.

Hiztun berriak bertsolari legitimoaren iruditeriaren parte izan ahal izatea, bertso-munduan negoziatuko da. Ez gizartearekiko modu isolatuan noski, bai, *ordea*, autonomia jakin baten baitan. Bertso-munduko sozializazio esparruetan bertsoan gaitutako hiztun berriak kantura plazaratu ahala, bertsolari legitimoaren ideia eraldatzen joango da. Eta aldi berean, hiztun berriak plazaratu daitezten bidea erraztuko luke bertsolari legitimoaren ideia eraldatzen hasteak, bertso-munduaren baitako sozializazio espazioetan intentzionalki eraginez (hezikuntza arautuan, bertso-eskoletan, edo plazetan, esaterako). Eta bertsolari hiztun-berri

¹⁷⁷ 2017ko txapelketan publikoak gustukoaren zituela aitortutakoaren artean hogeitik hiru baino ez dira bertsoan bertso-eskolatik kanpo ikasitakoak, esaterako.

¹⁷⁸ Zerrenda honi gehitu dakizkioke gizartean bereizkeria iturri izan daitezkeen ezaugarriak oro. Hemen aipatu ditudan bertso-munduaren baitan eztabaidagai izan direnak eta horien inguruan diskurtso gutxi-gehiago eraiki bat dutenak dira.

gehiago sortu ahala, *hiztun legitimoen ordezkari* gisa, errepresentazio bidez ere eraldatu liteke hiztun legitimoaren inguruko ideologia.

6.4.4.5. *Gure ordua heldu da txo!*

Jon Maia bertsolari gipuzkoarra bere *hiztun berritasuna* izkutatzen saiatu zen bertso-munduan sozializatzerakoan: “Izugarrizko lotsa ematen zidan gainerako bertsolari, epaile eta abarren aurrean nire gurasoekin gazteleraz egiteak”, dio berak (Maia, 2007: 82). Elkarrizketatutako gazteek ez dute bizipen horiekin guztiz bat egiten: ez dute lotsarik sentitu, eta ez dute haien hiztun berri izaera izkutatu. Aurreko belaunaldiko bertsolariarentzat helduaroko ahalduntze ariketa bat izan baldin bazen sariketaren bateko agurra gurasoei eskaintzea, gazte hauentzat ez du halako errebelazio edo autosuperazio zentzurik esperientzia horrek berak. Hiztun berri kopuruak maila absolutuan zein erlatiboan gora egin izanak, batez ere gazteen artean, eta batez ere erdalguneeetan, ez ditu hiztunok abiapuntu berean jartzen, eta bizipenak ez dira erabat alderagarriak. Alta, legitimitatearen auzia oraindik mahai gainean dago.

Hizkuntzari dagokionean, *benetako* hiztuna hiztun zaharra izateak batzuei posizio pribilegiatua eta besteei posizio subordinatua esleitzeak, azken hauetako batzuk hiztun aktibo ez bilakatzea -edo zuzenean euskara ez erabiltzea- eragin dezakeen bezala (O'Rourke, 2011; McEwan-Fujita, 2010), bertsolaritzari dagokionean *benetako* bertsolaria hiztun zaharra izateak (besteak beste), hiztun berriak bertsotara ez hurbiltzea edo bertsolaritzatik urruntzea eragin dezake.

Plazaz plazako bertsolarien arteko hiztun berri ratio apala dela eta, zaila da errepresentazio bidez bertsolariaren ideia kanonikoa epe labur-ertainean aldatzea. Bertsolarien errepresentazio bidez ez bada, gaien bidezko errepresentazio ere badirudi, bertso-munduko eragileak propio horretara jarri ezean, zaila izango dela bat-bateko bertsoaldien bidez diskurtso berriak sortu eta sozializatzea. Badira bertso-munduan diskurtsoak sortzeko eta hedatzeko bestelako tresnak ere: txapelketetako agurrak eta iritzi artikulak, esaterako.

Hiztun berriek egindako ahalegina aitortuz, bertsolari legitimoaren ideiatik eratorritako hiztun zaharrekiko botere harremanaren aurka kantatu zuen Imanol

Uria bertsolari bizkaitarrak¹⁷⁹ honako agurra (Bizkaiko Txapelketa, Gernikako kanporaketa, 2018-10-07, txapeldunaren agurra):

Ahalegindu naiz kantuz ematen
Euskeraz dudan nibela
Azken aldian kontu honekin
Daukat kabreo itzela
Hausnarketa bat iruditzen zait
Denontzat zilegi dela
Aita ta amak hogeita hamar
Urte pasa zituztela
Gauero joan ta bete zuten
AEKko ikasgela
Gu ikastolan sartu ta hitz egin
Ikasi zuten bezela
Beraz, euskeraz ez dakigula
Segi pentsatzen horrela
Nik segiko dut pentsatzen zuek
Tonto hutsak zaretela

Hain zuzen ere, botere harreman horren gainean ezezik botere harreman horren gainetik idatzi zuen Saioa Alkaiza bertsolari nafarrak honako artikulua pasartea (Alkaiza, 2018)¹⁸⁰:

Euskara hegemonikoa den toki batean, aitortu ezazu zu hegemoniaren kanpokoa zarela, inguru erdaldun batekoa, senide labeldunik gabea eta batu-hiztuna, eta, orduan, espezimen exotikoenari nola, zure hizkuntz ohiturei buruzko galdeketari ekinen dio Benetako Euskaldunak. Ziurrenik ez da kuriositatetik harago joanen den deus izanen, baina hara hor, zu, periferiako euskalduna, azaltzen, bada, bueno, saiatzen zaretela bazterrean ere zerbait egiten, eta, bai... bada, eskolan ikasi zenuela, urteak direla programak daudela, eta gurasoak, ezetz, erdaldunak direla, baina euskara “gustatzen zaiela” (autojustifikazio saiakera batean), eta, pozik daudela zu bertsotan zabiltzalako. Pozik edo. Zeren eta, egia esan, ez dira etortzen bertso saioetara, hein batean, ez dutelako ulertzen; hein batean, zuk esaten diezulako: “Baina zertarako etorriko zarete?”. Eta hara non, 5 minutuko elkarrizketalditxo tonto batean, euskarak arnas gehiago duen leku horretan bizi denak hankaz gora, buruz behera jarri dizun zure bizitzaren egitura, eta hara non amaitu duzun, ia-ia inertziaz edo, gehiago pentsatzen ea ongi ari ote zaren ahoskatzen s-ak eta z-k. Eta hara non inoiz baino beldur handiagoa ematen dizun zerbait esaten hasi, nahastu eta ergatiboren bat ahazteak edo, okerragoa litzatekeena, hitzen bat esatea erdaraz, nahi gabe, nahiz eta inoiz ez zaizun pasatzen; une horretan, agian bai. Inoiz baino ez-bertsolariagoa sentitu zara.

¹⁷⁹ Imanol Uria ez da hiztun berria, baina, badirudi guraso hiztun berriak izanik eta batuaz hitz egiten duenez, hiztun berri gisa irakurria dela, edo gutxienez, hiztun zahar dialektodunekiko botere harreman berean aurkitzen duela bere burua.

¹⁸⁰ Saioa Alkaizak ere, berez euskalki gabeko bertsolariez hitz egiten du artikuluan. Hautatutako pasartean zehazki hiztun berriez hitz egiten badu ere, aipagarria da euskalki definitu batean hitz egiten duten eta ez duten hiztun berriekiko eraikitzen den botere harremana ezberdina dela, nolana ere.

Badirudi negoziazio ardatz berri bat sortzera doala bertso-munduaren baitan.

6.5 Ondorioak

Hiztun berrien legitimazio prozesuak aztertu ondoren esan dezaket bertso-munduko ibilbideak hiztun berrion legitimazio prozesurako bide direla, hein batean. Bertso-munduan sozializatzek hiztunaren legitimitatea areagotzen du -batez ere bertso-mundutik kanpora- bertso-munduko kide gisa hiztunari hizkuntza gaitasun altua eta erabilera trinkoa egotzen zaizkiolako -eskatzen zaizkion neurri berean-, iruditeria sozialean bertsolaria euskararen aldeko diskurtsoen sortzaile eta hedatzaile delako, eta hiztun zaharren mundu gisa irakurria den mundu bateko partaide delako, besteak beste.

Lau ikonizazio hauek, beraz, -bertsolaria ezagutza altuko eta erabilera trinkoko hiztun, euskararen aldeko eragile, eta hiztun zaharren munduko partaide izatearenak- hiztunen legitimazio prozesuetan lagungarri dira. Alta, azken ikonizazioak modu paradoxikoan funtzionatzen du: lagungarri den bezain trabagarri da hiztun berrien legitimaziorako.

Esan bezala, hiztun zaharren munduko partaide legitimo izatea hiztunaren legitimaziorako altxaprima da, kanpora begira. Aldiz, hiztun berri izatea hiztun zaharren mundu batean, erabateko legitimaziorako zailtasun erantsiak izatea da, hiztun zein bertsolari gisa. Izan ere, bertsolari legitimoaren ideia hiztun legitimoaren ideiarekin loturan garatzen da, modu errekurtsiboan: potentzialki, bertsolaririk onena, hiztun legitimoa -eta beraz, zaharra da.

Are gehiago, bertsolaritza hiztun zaharren mundua da. Hiztun berri gutxi dira plazaz-plazako bertsolari, bertsozalegoa hiztun zaharra da batik bat, eta euskararen aldeko diskurtsoak ohikoak baldin badira ere bertso-saioretan, oso diskurtso gutxi sortu eta sortzen da hiztun berriei buruz, edo hiztun berrien ahotik. Hiztun berriak, oro har, ez dira ageri, ez praktika bidez eta ez diskurtso bidez. Errealitate hori, aktiboki ezabatu baino gehiago, da omisioz ezabatua. Bertsotan dabiltzan hiztun berriek hiztun zahar passing-a dutenez, eta hiztun kategoriei buruz berriazko diskurtsoak sortzen ez denez, hiztun legitimoa zein bertsolari

legitimoa zilegiztatzten dituen benetakotasunaren ideologia ez da berrikusten, are, birsortu egiten da.

Ideologia honi alternatibak eskaintzen dizkien joerak ere ikus daitezke, hala ere, gaur egungo bertso munduan. Alde batetik, euskalgintzaren begietara benetakotasunaren ideologia honen muga estrategikoak bistan dauden honetan, bertsolaritzak ere bereganatu ditu diskurtso alternatiboak eta bertso-munduko zenbait eragile esanguratsuk publikoki aldarrikatu dute orain arteko euskaldun idealaren ideia zartatzearen premia. Bestetik, are interesgarriagoa den fenomeno bat ikusi ahal izan da, berriki, bertso-munduaren baitan. Zenbait hiztun berrik -edo hiztun berri gisa irakurritako zenbaitek- ideologia honi modu frontalean egin diete aurre, bertso zein idatzizko artikuluko bidez. Estrategikoa izan daiteke bertsolari legitimoaren ideia *benetakotasunaren* ideologiatik bereiztea, eta are gehiago, bereizketa hori hiztun berrien beraien diskurtso eta praktikek gidatzea. Bertsolari legitimo eta hiztun zaharroi egokituko zaie eta zaigu nahi eta nahi ez botere-posizio batetik abiatzen diren praktika eta diskurtsoak berrikustea.

Ideologia eraldaketa prozesu honek, hiru ondorio positibo izan ditzake, gutxienez.

Lehenik eta behin, bertsolaritza bidezkoago bilakatzea, hiztun berrien inklusioari begira. Bigarrena, bertsolaritza bera bideragarriago egitearena. Jakinik, euskaldungoaren erdia hiztun berria izango denez hemendik gutxira, zein bideragarritasun izan dezake bertsolaritzak hiztun berriak bertsozale, gai-jartzaile, bertso-irakasle zein antolatzaile izateaz gain bertsolari legitimo ere ez badira? Eta hirugarrenik, maila apalagoan, baina, euskararen biziberritzerako estrategikoa izan daitekeen ideologia aldaketa bati bultzada ematea bertso-mundutik.

Izan ere, modu isolatuan garatzen ez delako, gizarteko diskurtsoek bertso-munduan eragiten duten bezala, neurri txikiagoan bada ere, bertso-munduko diskurtsoek ere eragiten dute gizartean. Eta jakinez bertso-mundua hiztun legitimoz osatua dagoela gizartearen begietara, estrategikoa da hizkuntzaren berreskurapen prozesuari begira, bertso-munduak berak duen zilegitasun aitortutik eta euskararen inguruko diskurtsoak sortzeko eta birsortzeko duen gaitasunetik, *benetakotasunean* oinarrituriko ideologiari alternatibak eskaintzea.

Diskurtsoak eraldatu ahala eraldatuko dira praktikak, eta praktika berriek sortuko dituzte diskurtso berriak. Horixe da bertsolaritzan etengabe gertatu dena gaur arte, horixe du bizirauteko premia eta hortik egiten diezaioke gizarteari ekarpena.

7 CONCLUSIONS

7.1 Epistemological, methodological and theoretical approaches

Before we get to the conclusions drawn from this research, I would like to make a few remarks about its epistemological, methodological and theoretical approach.

Firstly, a few words on the ethnographic approach of this research. The fact is that, in terms of the use of Basque by young people, few works of research have been done by using qualitative methodologies, and those based not only on interviews but also on observation are even more scarce. I certainly think that the best way to understand young people's use of language is, to start with, asking the young people themselves, and observing them in order to know which practices, ideas, values and beliefs these uses of language are linked with, specifically in order to understand the effect that their construction of youth identities and others has in linguistic practices. This research attempts to show the value of this methodological approach when it comes to turning the blind corners of quantitative methodologies into fruitful perspectives, among other things.

Regarding the concept of linguistic itinerary, this work has clearly reflected the fact that the diachronic study of the speakers' linguistic behaviors at different points throughout their lives provides support when seeking to better understand the nature of said behaviors. As for the concept of *muda*, aside from identifying the changes taking place in linguistic behavior, it can also pave the way towards better understanding the context surrounding and reasons behind the change —or maintaining— of linguistic repertoires. It also offers us the opportunity to take part in an academic discussion that is being productive inside and outside of the Basque Country and therefore to comprehend the *mudes* and maintaining of linguistic behaviors that are taking place among us — and, while we are at it, create the environments in which they can happen.

The notion of community of practice has been especially useful in this research as well, since it has given me the opportunity to analyze linguistic practices in a specific context. It also has allowed me, beyond simply talking about practices, be

it in precise or abstract terms, to observe those practices — and, to a certain extent, to live them in my own way. This concept of community of practice is also helpful because getting to know the internal dynamics of a community contributes to a more complex understanding of linguistic practices too, and because it serves as an instrument with which one can observe how the construction of group identities and individual identities interact and affect one another.

Additionally, this work has clearly presented the concept of linguistic ideology as key in analyses of new speakers and the linguistic practices concerning them. We are generally well aware of the influence cast on speakers' linguistic practices by our sociolinguistic context, the hegemony of Spanish and French in many areas and the linguistic policies developed in this environment. Nevertheless, the linguistic ideologies of a society, or of specific fields of a society, are also structural elements affecting the linguistic practices of speakers, and said ideologies are seldom taken into account in research involving the use of Basque. Besides, the breakdown of the concept of legitimacy in relation to linguistic ideology and the deepening of the symbolic and material elements of the legitimation process seems to me to be a fruitful research path for the future.

Likewise, and since we -as formerly young- are discussing young speakers, I would like to highlight the importance of the idea of youth culture. Research that pays attention to youth culture is scarce. On one hand, this is because those who are not children but have not yet reached adulthood are viewed as if they were merely in a moment of transition. On the other hand, this is also due to the fact that, even though youth identity and culture may be understood not only as transitional but also as a social group's identity and culture, youth being a sociological condition *remedied by time*, studying such a *temporary* culture could seem of little interest. Yet, at the same time, research on young people abounds. On one hand, this is because research on young people's behavior is often understood as an instrument to take a glimpse of the future. On the other, because their being grouped together in the school environment makes them a very convenient object of study. However, the construction of youth identity is in reality more closely connected to the communities and practices among their contemporaries from

outside both of school and home. And all forecasts of the future take us to a dead end if the fact is not taken into consideration that this period—which is not merely transitional—boasts its own unique cultures.

Lastly, I would also like to mention the interdisciplinarity that makes these concepts and their combination valuable. My starting point as a researcher being the field of linguistics, when studying linguistic and non-linguistic practices, discourses and meanings in interaction, I have found the anthropological perspective especially valuable when analyzing numerous aspects of reality I could not approach from a sociological perspective, and vice versa, I found the tools with which sociolinguistics or sociology of language have equipped me very valuable when my anthropological lens clouded over. In this sense, the portion of reality we are researching being complex as it is (one could even say to unimaginable extents), the duty of all researchers is to search for the means to approach that portion in the most adequate way, finding the most appropriate tools to that end. Traditionally, these different superimposing disciplines have often had the habit of reaching the same reality by different means, shaping and improving the different instruments to get there. And not by using as many tools as possible to approach our portion of reality will the research be any more thorough. Neither is the case the other way around. Choosing from the range of tools, wide in itself, the ones particularly suitable for our research is key.

My tools could well have been sharper, but they have helped me gather data, analyze it, and structure some ideas. I will expound the main conclusions reached in the following lines.

7.2 Conclusions of the field research

7.2.1. Language itineraries

Upon studying the language itineraries of the speakers it has been made evident that there are as many language itineraries as there are speakers. At the same time, the study has brought to light, for example, that linguistic practices can change if practices other than those involving language change, alongside

beginning to participate in different communities of practice. Additionally, an analysis of the speakers' itineraries brings into focus how the same linguistic behavior does not hold the same meaning for speakers from one age group to the next.

There are throughout a speaker's life changes in their context that may facilitate changes in linguistic behaviors; changes in the school life, for instance. Therefore, alongside changes at school, the speakers adapt their linguistic behavior in every given moment and place, and in the process mudes occur. The process itself of moving up from primary education to middle school, and from there to high school, creates a context for change: school changes offer, among other things, an opportunity for new friend configurations. Even so, a change in context does not in itself reveal the direction of the mudes. The fact is that the chances to speak Basque are neither higher nor lower in either: at all levels, schoolmates are people who can speak Basque. However, in the transition from primary school to middle school, even though some interviewees maintain a tendency to speak Basque, the general movement *tends* towards French. Meanwhile, when moving from middle school to high school, the tendency towards Basque predominates once again.

In order to explain the directions of these mudes it is key to take the axis of construction of youth identity into account. At middle school, the relationship with the world outside of school is strengthened and, inevitably, so is the relationship with French. Relationships from outside school gain importance during adolescence, and one way to mark a milestone in the process of leaving childhood behind and moving towards adolescence is speaking in French, thus expressing a rejection of the commands from parents and teachers. Linguistic practices are indeed an instrument for both constructing and expressing youth identity, in the same way as clothing, musical tastes, and new hobbies.

At high school, however, mudes occur in the opposite direction. All interviewees proclaim to speak Basque systematically in high school. *Bertso* workshop mates take on a sociolinguistic role during high school, if they have not done so earlier. The change in context creates the opportunity for that, to some extent: at Bernat Etxepare high school, using Basque among some young people is well regarded.

During that period, an *us vs them* situation arises between young people who have a tendency to speak French and those who speak Basque regularly, even though they all consider themselves Basque. In the interviewees' case, there is clearly an idea of Basqueness and using the Basque language as being intimately linked.

The construction of youth identity is also an important axis in that process. In fact, bertso workshop participants identify themselves according to a specific image of young *and* Basque. In that sense, taking part in the community of practice can facilitate the development of that individual identity. After all, bertso workshops gather groups of people who share a specific interest, not explicitly in support of Basque, but to participate in an activity they enjoy. The bertso workshop itself can support the creation of friendship groups from a school environment, but mainly what that space helps develop is a network of Basque-speaking relationships, which is understood as external to school. Socializing in the bertso world with others around the same age offers young people a more open space in which to create and develop relationships in Basque.

Yet, above all, the bertso workshop is a space for the development of collective and individual identities: belonging to a community of practice paves the way for, beyond the combination of speaking Basque and being young, the transformation of speaking Basque into a characteristic of being young.

The truth is that, in the NBC sociolinguistic context, speaking Basque is not something that happens *on its own*. It requires an effort. In the bertso workshop's community of practice, it gives young people the opportunity to construct both their youth and language identities, collectively and individually, around activities and relationships that they connect to pleasure instead of effort.

7.2.1 The community of practice

As noted by Berri-Otxoa, Hernández and Martínez,

adolescents have a very clear notion of their ideal leisure time as defined by three columns or elements: the decision-making must be autonomous —to freely pick what to do, how to do it and for how long—; the activity must be an end in itself instead of a means to something else —to search for a free expression of their subjectivity via

exciting activities and initiatives—; and, lastly, they should enjoy themselves and have fun among friends during the activity (Berri-Otxoa et al., 2003: 72).

Hence, the bertso workshop at Bernat Etxepare high school resembles quite closely what leisure *should be*, and that makes it a special place for the development of young people's identity. Bertso workshop participants have built a group identity, together they make sense of their lived experiences and together they place themselves, in a sense, in relation to the world around them. Of course, the bertso workshop is not the young people's only meaningful community of practice. But it is a community built around activities they enjoy and which they associate to leisure time, and it is one they have chosen *themselves* and which gives them space to be *themselves*.

At the bertso workshop, young people feel that they have the choice to be themselves. Here, as well as in the bertso world, they like what they are or they can be. And what they like is what they are by doing what they do at the bertso workshop and in the bertso world. There are many ways to participate in the community of practice, and young people at the bertso workshop open up the options they have in terms of what to undertake and what to do. At the bertso workshop, they live the experience of overcoming their shyness, of taking the floor, of engaging in reflexion, of *growing* and constructing their own self.

Not every type of participation in minority culture-related activities has identical effects. Participation can also be passive and imitative, and then it does not become a driving force for engagement for the individual. But it can also be founded upon active and creative participation, which helps the individual in his/her self-realization (Godlewski 2002: 63–64 in Dołowy-Rybińska, 2016: 412).

The trust demanded by the performance of bertso is, to some extent, the basis of the bertso workshop's community of practice. After all, young people gather at bertso workshops to engage in improvisation -or with the excuse of doing it-, and to do so suddenly in front of others absolutely demands an environment of trust. The community creates -and is created by- an environment in which they do not judge each other and they accept each other's mistakes. Young people are able to express a non-judgementalism among themselves with words, looks and body language, and the indulgence with which they treat each other's slips is so well

understood that they also find room for humor, measuring how deep their cutting remarks can go. They are among *themselves*.

In a context like this, young people have the confidence to take the floor, to stand up and sing in front of others. Starting without knowing exactly what they are going to say. And they sing about last Saturday night at the *gaztetxe*¹⁸¹, about the refugees trapped between Turkey and Greece, and suddenly they are McDonald's employees and then farmers. And they try expressing their opinion from that role, or they form that opinion so as to shape a bertso, and they find the way to say what they wanted to say, or they don't -they might also throw in a line that means the opposite of what they wanted to say. And once the bertso performance is over, they talk about what has been said, what has not been said, and they digress, and then move from superficial discussions to deeper ones, and the other way around.

These are two of the characteristics of a bertso workshop group: they like thinking and they take the floor. They care about reflecting on what they experience, as well as about the time and world they live in. Reading reality from a critical lens and positioning themselves in relationship to that critical perspective.

In truth, one of the elements common to bertso workshop participants is, not only thinking and expressing opinions, but also being committed to their opinions. Having a critical standpoint leads them to appear critical of the reality that surrounds them, and being familiarized with taking the floor and giving their opinion in the bertso workshop facilitates their doing so in other fields. And, the other way around, they find what they learn in other fields useful for bertsos. Even though they develop their activism to defend values promoted to some extent at home and at school they mainly participate in collectives of young people and develop activities directed at young people, *their own way*.

As a result, in the bertso workshop environment, young people live the experience of mutual trust, overcoming shyness, taking the floor, forming an opinion, and activism, interconnected. And all this generates in them the feeling of developing an identity: by overcoming shyness, by appearing in front of others *as they are*, by

¹⁸¹ Literally "youth house". Autonomous social centers, historically squatted and run by anti-authoritarian youth groups throughout the Basque Country.

building a frame of thought in collective discussions, trying to answer the question “what do I think”, taking the floor and positioning themselves towards the world as agents. All these are defining characteristics of the youth identity they are choosing to build.

And it all happens in Basque.

The characteristics mentioned are considered to be those of the community of practice of the bertso workshop, as are speaking Basque and having a Basque-speaking sociolinguistic role. The difference when it comes to the young people who feel Basque yet speak French is clear: *we* are speaking Basque. In that sense, young bertso workshop participants join their parents and schools in discourses and practices in favor of the use of Basque, but they do not understand their linguistic practices as stemming from a mere paradigm of continuity. Rupture is precisely the key to transmission: understanding the bertso workshop as a crack in an otherwise adult-controlled world, they see Basque as a feature of being young, thus they act as links in the generational chain, taking the *responsibility* that adults have wanted to convey to them not as their duty but in their own terms.

7.2.2 New speakers

Aside from the fact that speaking Basque is a characteristic of the bertso workshop participants, most of those who enter bertso workshops come with a preexisting strong link with Basque: they often come from family environments strongly committed to the Basque language revival movement. And they are native speakers, for the most part. Hence it seems there is a sort of *filter* on entrance to the bertso workshop, especially from a certain age onward.

Out of the young people interviewed, there are two who learned Basque at school. And rather than unusual, I would say that their itineraries are quite telling. To begin with, in so far as speakers' itineraries are concerned, they live learning and speaking Basque as completely *natural* both in nursery and primary school. And at middle school, when most turned towards French, these speakers did not experience a *muda* towards it. On the contrary, they took advantage of this leap

to middle school to increase their use of Basque, and at high school they are also speaking Basque. They established the sociolinguistic role of Basque at middle school, and from then on that role has been completely evident in their case: their itineraries are *spotless*, from the perspectives in favor of the use of Basque. In the bertso workshop context, these new speakers have not experienced any particular difficulties when going through that filter mentioned above: their sociolinguistic roles afforded them enough legitimacy for them to be unaware of their crossing the bertso workshop *filter*, and they have not felt any divisions between *us* and *them* for not having learned Basque at home. In the bertso world, and especially when socializing in the Southern Basque Country, however, they encounter distinctions between categories of speakers. And that implicitly calls into question these speakers' legitimacy.

Just like their fellow bertso workshop mates, the two new speakers who attend the high school bertso workshop are highly skilled at the language, they use it intensively and have a developed discourse in favor of Basque. Why then is it pertinent to consider that first element in their linguistic itinerary, that is, not speaking Basque at home, when deciding whether they are or not legitimate speakers? It should not be the case, if it were not for our society's linguistic ideologies. Yet, according to the dominant ideology, the legitimate Basque speaker is, *a priori*, the native speaker. New speakers are not given that legitimacy by default. *Since* they are not native speakers, they will have to obtain that legitimacy by deploying other practices and discourses.

In that sense, socializing in the bertso world is a double-edged sword in the new speakers' legitimation process. By being identified with the *bertsolari's* iconic image, anyone performing bertsos is allocated, firstly, a recognition of having high command of the language and an intensive use of it; and secondly, the idea of being the voice of the Basque language revival movement. In that sense, socializing in the bertso world affords new speakers certain authority as such. However, the coin has another side. A bertsolari is identified with a certain *ideal* speaker precisely because *bertsolaritza* has been a world developed by native speakers for native speakers.

Even though for the past decades the bertso world has been developing in close association with the movement of Basque revival, neither the teaching of Basque via children's schools nor the systems of Basque education for adults (both crucial axes in that recovery process) have been mentioned to the extent we could expect if we consider their strategic value. Even when both Basque itself and linguistic conflicts have had a central role as subjects in bertsoaritzza, the reality of new speakers has seldom been mentioned, at least until today. During the 1980s, thanks to the bertso workshops, the opportunity was open to those who did not live in a bertso-enthusiast environment to train in the composition of bertsos. The doors were open and so they have been, but the great majority of the bertsolari who nowadays tour the stages are native speakers. The border may not be drawn, *per se*, but it is there.

And that border is set by the ideology that models discourses as much as practices. The bertsolari's canonical image, above all, is linked to being a good speaker, that is, being a native speaker. In that sense, then, the legitimation processes in place for new speakers within the bertso world —especially within the Southern Basque Country— are also a process of questioning legitimacy, to a certain extent. They have never been under direct critiques for being new speakers and bertsolari — on the contrary, they have been met with astonishment. However, it is precisely that astonishment which implies that being a new speaker and a bertsolari poses an inherent difficulty, which supposedly said speaker has overcome, and that is the recognition presented to them: having faced a difficulty they have not experienced. Precisely the first difficulty they go through, if any, is to be classified within a category of speaker stemming from that linguistic ideology and which is not relevant to describe their experiences, and by being viewed as a member of that category, to run face-to-face into various prejudices that have nothing to do with what they have experienced. And to classify these young people —who, beyond *passing* as native speakers, have had a sociolinguistic role in Basque since they were very young— into categories that are not pertinent at all, and from there to place them in a subordinate position within a constructed dichotomy, is to look down on their *earned* legitimacy.

In the case of the aforementioned new speakers, they feel enough legitimacy from their environment as speakers so as for the issue not to affect their use of the language. But their experiences are proof that in the bertso world too the linguistic ideology that awards new speakers a lower level of legitimacy is the most dominant. And knowing that most of the young speakers in the NBC and the Basque Country at large are —and will be for a while— new speakers, a revision of that ideology affecting discourses and practices needs to take place from two standpoints. On one hand, if we want to make bertso a fairer field, we need to analyze and revise the ways in which our linguistic ideologies affect different socialization spaces in the bertso world. On the other hand, if bertso is to be viable in the future, it will be thanks to new speakers. Perhaps it is possible for a bertso without new speakers as bertso enthusiasts, subject-setters and bertso to survive, but its ability to have an effect in society will most likely be lacking.

Meanwhile, judging by the fact that the bertso workshop and socializing in the bertso world offer young people an opportunity to develop both their Basque language and youth identity, we could pave the way towards offering this opportunity to more speakers — that is, if we revised our linguistic ideologies and the discourses and practices that are both the source and a product of them. Not only that: the presence of more new speakers on the stage and in bertso workshops would help break the vicious circle of legitimacy — if being or not a new speaker were not a distinction that legitimized somebody to be a bertso, and given that a bertso is, if nothing else, a legitimate speaker, we would be obliged to revise certain ideologies. In short, new practices would lead to new discourses and ideologies, and vice versa.

7.3 Loose ends for the future

There are many loose ends still left to examine — two, principally, in terms of the concepts and methods used.

First of all, ethnographic methods should be used to analyze the muda concept in more detail. In my case, the interviews I completed helped me in identifying and

analyzing, to some extent, the reasons behind the mudes described by young people themselves and the contexts in which they took place. In fact, it is only on the young people's discourses that I have been able to base my analysis, because the mudes described have already been completed. At the same time, the participant observation I carried out has helped me, of course, in locating and interpreting discourses, and I think my analysis has a certain depth on that front. But I also think that the muda concept itself still has plenty of juice to squeeze if different methods were to be used, among other things. Indeed, since muda is a process, ethnographic methods can offer the opportunity to study the mudes right as they take place, without going through the filter of speakers' constructed narratives of their own experiences (even though the filter of the ethnographer's interpretation would still be in place), aligning the processes in time, differentiating separate phases, and conducting a more detailed analysis of the muda itself. In that sense, I think that long-term ethnographic research can be a productive means of muda analysis.

Secondly, and despite the fact that I consider my ethnographic method to have been useful, I believe that the field work can be turned up a notch beyond observation and participant observation. After all, since in my case I have studied the dynamics, values, beliefs and methodologies of a community of practice made up of young people, I have only used my own gaze to extract them from these young people's practices and analyze them. However, my analysis is incomplete in aspects such as when studying in greater depth the way in which young people themselves see youth cultures. I have been able to use the concept of youth culture as scaffolding to support the construction of linguistic identities, but in response I have not greatly contributed to the definition of youth culture itself, or, at least, to the analysis of the meaning taken by youth culture in the reality I have studied. In that sense —and in general—, I am interested in the proposal of a participant ethnography, rather than participant observation. My impression is that if young people took part in the analysis, that would allow for a more precise interpretation of the data. Of course, imagining a methodological design in order to take that step will not be easy. But I would say that exploring in that direction

could bring positive results for the understanding of linguistic behavior in young people as well.

Regarding the field research, I consider three main loose ends to be left unresolved.

First of all, in the same way that studying youth identity and linguistic identity leads to a better understanding of both, I think that combining the study of the construction of gender identity with the former two would open up new research avenues. Research on young people's construction of gender identity and linguistic practices is already underway, and I am sure that productive research avenues will come from that work.

Secondly, concerning new speakers, my research is naturally merely a tiny contribution to the analysis of the legitimation processes of new speakers within the bertso world. As the basis of my research I have had two speakers' narratives of their lived experiences, but there are hundreds of new speakers who weekly engage in bertso workshop activities, in different sociolinguistic areas, both in those where bertso is well alive and well and in those where the practice is being recovered. It would be interesting, also, to research the legitimation processes of new speakers in those spaces, and not only with the new speakers' experiences and discourses as a basis, but also examining the dynamics taking place in the various socializing spaces of bertso.

Lastly, considering the usefulness of this research, I would like to point out a practical concern. If something has been exposed by this research it is the fact that, in order for young people to speak Basque, they need spaces in which to develop their youth identity in Basque. Spaces they will consider their own, away from adult control. Spaces in which they will have a real power to make decisions. It is a total paradox for us adults to design these spaces for young people, for us to tell young people what kind of rupture they should build between us and them, and what that rupture should look like. The bertso workshop functions as a rupture because it is young people in the first place who can decide on the dynamics in the bertso workshop. They are given this power because they take it, and they take it because it is given to them. Another reason is that, aside from the

time and place of the bertso workshop, young people create adult-free times and places within the bertso world. This is one of the reasons that give the bertso workshop its importance.

Taking all this into account, and avoiding falling into a paradox, I think that improving the leisure options offered to young people could be a great step forward, firmly grounded in the enjoyment and decision-making that are fundamental for teenagers, and “tak[ing] their experiences, needs, and aspirations into account” (Berri-Otxoa et al., 2003: 72). In fact, I suspect, on the one hand, that we adults use some leisure options for young people as a mechanism to have them be free and under control at the same time, fearing what they would do if they were truly free. On the other, it seems that, very often, the parameters used to design leisure opportunities for young people are *what we think they want to do* and *what we think they should do*, instead of knowing, asking them or (goodness forbid) letting them decide what they want to do and what they should do. Thus I think that a research that will give young people a voice is necessary, if we seek to understand what young people want, to break down adults’ preconceptions about young people, and to offer as good a guide as possible in the process of giving young people the power to make their own decisions.

I hope this research will be useful to put us adults, too, in our place.

8 BIBLIOGRAFIA

- Agirreazaldeggi Rekondo, Ainhoa (2002). Euskal Herriko Bertso Eskolak. *Bertsolari Aldizkaria*, (48).
- Aierdi, Xabier; Aldaz, Juan eta Retortillo, Alfredo (2006). *Bertsozaletasunaren azterketa soziologikoa*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Aire, Mixel (1988). Gabiltzan bertsolari porroska gelditzen gareneko, gazterik ez bada sortu ez dakit nora joango den bertsolaritza. *Argia*, (1198).
- Akizu, Maialen (2018). *Diskurtso komunitatea. Bertsolaritzaren kasua* (Gradu amaierako lana). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Alberdi, Uxue (2014). Gorputzak, gorpuzkerak eta gorputzaldiak bertsolaritzan. In Gema Lasarte eta Amaia Alvarez (Arg.), *Gorputza eta generoa: Teoria didaktika eta esperientziak* (145-162). Bilbo: UEU.
- Aldecoa Arana, María Asunción (2012). *Euskararen normalizazioa hezkuntzan (2000-2010): Ulibarri programa, euskarri teorikoa, metodologia eta faktore azalgarriak*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Alkaiza, Saioa (2018). Euskalkirik gabeko bertsolariok. *Bertsolari Aldizkaria*, (110), 171-172.
- Andronis, Mary Antonia (2003). Iconization, fractal recursivity, and erasure: linguistic ideologies and standardization in Quichua-speaking Ecuador. In *Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society* (263-269). Austin.
- Altuna, Jaime (2015). Euskara pasilloetan galduta. Praktiken aldaketak eta hizkuntz mudantzak nerabezaroan. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, (97), 39-65.
- _____ (2016). *Euskara generoaren ispiluan barrena: hizkuntza praktikak, bizipenak eta gogoetak Lezo eta Pasai Donibaneko nerabeen artean* (Master amaierako lana). Euskal Herriko Unibertsitatea.

- _____ (2017a). Genero-identitatearen hizkuntza jokoa. Hurbiltze etnografikoa nerabeen hizkuntza-praktiketara. *Bat: Soziolinguista aldizkaria*, 3(104), 139-159.
- _____ (2017b). Generoa mingain puntan: Lezo eta Pasai-Donibaneko nerabeen hizkuntza-praktiketara egindako hurbiltze etnografikoa. *Bat : Soziolinguistika aldizkaria*, (104), 5.
- Altuna, Jaime eta Hernández, Jone Miren (2018). % 2, 7a-Euskara, generoz mintzo?. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, (106), 115-144.
- Amorrortu, Estibaliz; Ortega, Ane eta Goirigolzarri, Jone (2017). Euskararen hiztun aktibo bihurtzeko gakoak. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, (104), 1.
- Amorrortu, Estibaliz; Ortega, Ane; Idiazabal, Itziar eta Barreña, Andoni (2009). *Erdaldunen euskararekiko aurreiritziak eta jarrerak*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Anguera Argilaga, María Teresa (1995). La observación participante. In Ángel Aguirre Baztán (Arg.), *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (73-84). Marcombo.
- Apodaka, Eduardo (2015). *Identitatea eta Anomalia*. Iruñea: Pamiela.
- Araiza, Alejandra (2012). De la política de la localización a los conocimientos situados. Notas para la creación de una ciencia feminista. In Martha Liévano eta Marina Duque (Bil.), *Subjetivación femenina: investigación, estrategias y dispositivos críticos* (165-192). Monterrey: Ediciones UANL.
- Aristorena, Pablo José (1992). *Nafarroako bertsolaritza*. Nafarroako Gobernua, Hezkuntza eta Kultura Departamentua.
- Artetxe, Miren (2014). Bertsolaritzaren eragina Lapurdiko bertso-eskoletako gazteen identitatean eta hizkuntza erabileran: bertso-eskola Jarduera Komunitate gisa aztertze proposamena. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, (92), 11-31.
- _____ (2018). Hitztun berriak eta bertso-mundua: Legitimatua (ha) la auzitan jarri?. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, (109), 45-72.
- Arzallus, Amets (2014-02-19). Euskararik politena euskaldun berri batena da. *Sustatu*. Hemendik hartua:

- <https://sustatu.eus/zumaiakoeuskarazerbitzua/1393478762> [Azken kontsulta 2019-11-019]
- Augé, Marc (1987). Qui est l'autre? Un itinéraire anthropologique. *L'homme*, 7-26.
- Ayats, Jaume (2007). *Les chants traditionnels des Pays Catalans*. Toulouse: Centre Occitan des Musiques et Danses Traditionnelles Toulouse Midi-Pyrénées.
- Barandiaran, Alberto (2011). *Beste Larogei Urtian*. Donostia: Euskal Herriko Bertsozale Elkarte.
- Barroso, Odei (2015). Nor nintzen ni [2zio]. In *Bideak* [CD]. Donibane-Ziburuko Gaztetxea: Egilea editore.
- Bartra, Oihana (2018-05-04). *Oihana Bartrari elkarrizketa – Bertso ikuspegia: "Hizkera urbanoan egitea ere bada ekarpen bat"*. Hemendik hartua: <https://bertsoa.eus/albisteak/6870-bertso-ikuspegia-hizkera-urbanoan-egitea-ere-bada-ekarpen-bat> [azken kontsulta 2018-08-22].
- Basurto Arruti, Asier (2010). Gazteen hizkuntza erabileran eragiten duten faktoreen azterketa. *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak*, 55(2), 609-625.
- Baxok, Erramun eta Coyos, Battittu (2010). Gazteak, euskara eta aisialdia Ipar Euskal Herrian. *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak*, 55(2) (627-647).
- Baxok, Erramun; Etxegoin, Pantxoa; Lekunberri, Terexa; Martínez de Luna, Iñaki; Mendizabal, Larraitx; Ahedo, Igor; Itzaina, Xabier eta Jimeno, Roldán (2007). *Euskal nortasuna eta kultura XXI. mendearen hasieran*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Berrio-Otxoa, Kontxesi; Hernández, Jone Miren eta Martínez, Zesar (2003). *Gaztetxoak eta aisialdia: etorkizuna aurreikusten (2001-2002)*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Bidegain, Eneko (2010). *Émile Larre*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Block, David (2000). Problematizing interview data: voices in the mind's machine?. *Tesol Quarterly*, 34(4), 757-763.

- Boix-Fuster, Emili eta Paradís, Anna (2015). Ideologies and trajectories of 'new speakers' in bilingual families in Catalonia. *Revista de Llengua i Dret*, 63, 165-185.
- Bourdieu, Pierre (1982/2014). *Ce que parler veut dire. L'economie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- _____ (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- _____ (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Seuil.
- _____ (1994). *Raisons pratiques*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, Pierre eta Wacquant, Loïc (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.
- Bray, Zoe (2006). Basque militant youths in France: new experiences of ethnonational identity in the European context. *Nationalism and ethnic politics*, 12(3-4), 533-553.
- Butler, Judith (1987/1990). Variaciones sobre sexo y género. Beauvoir, Wittig y Foucault. In Benhabib, Seyla eta Cornell, Drucilla (Arg.), *Teoría feminista y teoría crítica* (193-211), Valentzia: Ediciones Alfons el Magnanim.
- _____ (2014). Vida precaria, vulnerabilidad y étnica de cohabitación. In Begonya Sáez Tajafuerte (Arg.), *Cuerpo, memoria y representación. Adrianna Cavarero y Judith Butler en diálogo* (47-79). Bartzelona: Icaria.
- Caicedo, Alhena (2003). Aproximaciones a una antropología reflexiva. *Tabula Rasa*, (1), 165-181.
- Canale, Michael eta Swain, Merrill (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.
- Casals, Albert; Vilar, Mercè eta Ayats, Jaume (2011). 'I'm not sure if I can . . . but I want to sing!' Research on singing as a soloist through the art of improvising verses. *British Journal of Music Education*, 28, 247–261.
- Citro, Silvia (2006). Variaciones sobre el cuerpo: Nietzsche, Merleau-Ponty y los cuerpos de la Etnografía. In Matoso, Elina (Bil.) *El Cuerpo In-cierto. Arte /*

Cultura / Sociedad (46-106), Buenos Aires: Letra Viva. Universidad de Buenos Aires.

Costa, James (2015). New speakers, new language: On being a legitimate speaker of a minority language in provence. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 127–145.

Coyos, Battittu (2005). Écart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire: essai de typologie des facteurs. Le cas de la langue basque. In Sauzet, Patrick et François Pic (Arg.), *Politique linguistique et enseignement des Langues de France* (103-119). Paris: Editions L'Harmattan.

_____ (2005a). Écart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire: modèles théoriques et cas de la langue basque. In: A. Viaut (Arg.), *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires* (411-427). Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

_____ (2005b). Écart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire: essai de typologie des facteurs. Le cas de la langue basque. In: A. Viaut (Arg.), *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires* (103-119). Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.

_____ (2008). Hizkuntza-politika Ipar Euskal Herrian: nondik nora? Ibilbidearen azterketa. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, (67), 79-102.

_____ (2012). L'enseignement de la langue basque en France. Essai d'évaluation de son impact dans la société. In L-J. Dorais, A. El Mountassir (Arg.), *L'enseignement des langues vernaculaires: défis linguistiques, méthodologiques et socio-économiques* (17-44). Paris : Editions L'Harmattan.

_____ (2018). Euskara batua eta euskalkiak Ipar Euskal Herrian: inkesta pertzepziozko dialektologian oinarritua. *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak*.

Crawford, Lyall (1996). Personal ethnography. *Communications Monographs*, 63(2), 158-170.

- Del Valle, Teresa (1999). El género en la construcción de la identidad nacionalista. *Revista Hispanica de los Paises Bajos*, 16, 37-44.
- Díaz Iglesias, Sebastián (2005). Hacer etnografía en la propia comunidad: problemas de expectativas, atribuciones y responsabilidades. *Revista de antropología experimental*, (5), 7.
- Díaz-Pimienta, Alexis (2000). Aproximaciones a una posible *gramática generativa* de la décima improvisada. In M. Trapero, E. Santana eta C. Márquez (Arg.), *Actas del VI Encuentro-Festival Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado* (201- 214). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Dołowy-Rybińska, Nicole (2016). Becoming an Activist: a Self-Representation of Young European Campaigners for Minority Languages. Integral strategies for language revitalization, 405-436.
- Dorronsoro, Juanito (1981). *Bertsotan I (1789-1936)*. Donostia: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea.
- _____ (1988). *Bertsotan II (1936-1980)*. Donostia: Gipuzkoako Ikastolen Elkartea.
- Duranti, Alessandro (2004). Agency in language. *A companion to linguistic anthropology*, 451-473.
- Eagleton, Terry (1991). *Ideology: An Introduction*. London: Verso.
- Eckert, Penelope (1989). The whole woman: Sex and gender differences in variation. *Language variation and change*, 1(3), 245-267.
- _____ (2000). *Linguistic Variation As Social Practice: The Linguistic Construction of Identity in Belten*. Stanford: Blackwell Publishers.
- _____ (2006). Communities of practice. *Encyclopedia of language and linguistics*, 2, 683-685.
- Eckert, Penelope eta McConnell-Ginet, Sally (1992a). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual review of anthropology*, 21, 461-90.
- _____ (1992b). Communities of practice: Where language, gender and power all live. In *Locating power: Proceedings of the second Berkeley*

- women and language conference 1, 89-99. Berkeley, CA: Berkeley University.
- _____ (1995). Constructing meaning, constructing selves. *Gender articulated: Language and the socially constructed self*, 469-508.
- Eizmendi, Inazio (1979-01-13). Nere Bordatxotik. El Diario Vasco.
- Esteban, Mari Luz (2004a). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC, International Journal on Collective Identity Research*, (12), 1.
- _____ (2004b). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- _____ (2015). La reformulación de la política, el activismo y la etnografía. Esbozo de una antropología somática y vulnerable. *Ankulegi* 19, 75-93.
- Etxeberria, Maddi (2016-01-03). "Ni naiz". *Zuzeu*. Hemendik hartua: <https://zuzeu.eus/gaztea/ni-naiz/> [Azken kontsulta 2019-11-19]
- Euskal Herriko Bertsozale Elkarte (2003). Bat-bateko bertsoak idatziz emateko irizpideak. Hemendik hartua: <https://bdb.bertsozale.eus/common/file/get/69090> [Azken kontsulta 2019-09-06]
- Euskal Herriko Bertsozale Elkarte (2019-09-06). Bertso Udalekuak eta barnetegiak. Hemendik hartua: <https://www.bertsozale.eus/eu/bertso-udalekuak-eta-barnetegiak> [Azken kontsulta 2019-09-06]
- Euskal Herriko Bertsozale Elkarte, Mintzola Fundazioa eta Lanku Bertso Zerbitzuak (2019). *Bapatean 2018*. Andoain: Lanku Bertso Zerbitzuak.
- Euskal Kultur Erakundea (2001). *Regard sur l'avenir 1999: Les adolescents du Pays Basque et la langue basque. Situation en Pays Basque Nord*. Uztaritze : Euskal Kultur Erakundea.
- _____ (2014). *Agenda de la culture basque 2013. Synthèse des données saisies dans l'agenda du site portail de l'Institut culturel basque en 2013 Pays Basque Nord*. Uztaritze : Euskal Kultur Erakundea. Hemendik hartua: <http://files.eke.org/liburutegia/agenda-2013-fr.pdf> [Azken kontsulta 2019-11-19]

- Euskararen Erakunde Publikoa (2010). Évolution de l'enseignement en langue basque dans les écoles du Pays Basque. Hemendik hartua: http://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Enseignement/Garapena/Bilan_mise_en_oeuvre_volet_1_avril_2010.pdf [Azken kontsulta 2019-11-019]
- _____ (2013). Chiffres détaillés de la rentrée 2013-2014 (2013-10-15eko prentsaurrekoan publiko egin zen dokumentua). Hemendik hartua: <http://www.mintzaira.fr/fr/actualite/article/bilan-de-la-rentree-2013-2014.html> [Azken kontsulta 2019-01-19]
- _____ (2018). Euskarazko eta euskararen irakaskuntza: 2004-2017 arteko bilakaera eta 2017ko eskola sartzearen bilana. Hemendik hartua: http://www.mintzaira.fr/fileadmin/documents/Aktualitateak/2017ko_sartzeko_bilana_eta_bilakaera_EUS.pdf [Azken kontsulta 2019-11-019]
- Eusko Jaurlaritza (2008). *Euskal Herriko Kultura-Ohituei, Praktikei Eta Kontsumoari Buruzko Estatistika 2007-2008*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- _____ (2013). *Ikasleak hiztun. 2011ko Arrue proiektua*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- _____ (2016). *Gu Gazteok, 12-14 urteko gazteen hizkuntza egunerokotasunera hurbiltzeko ikerketa partehartzailea*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- _____ (2017a). *Euskararen Estatus Juridikoa*. Hemendik hartua: <http://www.euskadi.eus/web01-apeusadi/eu/eusadierazle/redirecV1.apl?R01HNoPortal=true&tipo=P&id=43&inid=43&idioma=e&R01HNoPortal=true> [Azken kontsulta 2019-11-019]
- _____ (2017b). *Arrue proiektua. EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, 2011-2015 Ikasleak hiztun*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- Eusko Jaurlaritz, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. ISEI/IVEI. (2005). *Euskararen B2 maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH-4)*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritz, Nafarroako Gobernu eta Euskararen Erakunde Publikoa (2017). VI. Inkesta Soziolinguistikoa, 2016. Sarean: Euskararen Adierazle Sistema. Hemendik hartua: <http://www.euskadi.eus/web01-apeusadi/eu/eusadierazle/temasV1.apl?idioma=e>. [Azken kontsulta 2019-11-019]
- Feixa, Carles (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Bartzelona: Ariel.
- _____ (1998b). De las culturas juveniles al estilo. *Antología de lecturas*, 199.
- Fernandez, Idoia (1994). *Oroimenaren hitza: ikastolen historia, 1960-1975*. Bilbo: UEU.
- Ferrándiz, Francisco (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona: Anthropos.
- Fishman, Joshua A. (1972). *Language and Nationalism. Two integrative essays*. Rowley, MA: Newbury House.
- _____ (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual matters.
- Geeraerts, Dirk (2003). Cultural models of linguistic standardization. *Cognitive models in language and thought. Ideology, metaphors and meanings*, 24, 25-68.
- Gaindegia (2018). Biztanleria bost urteko adin-taldeen arabera. Euskal Herriko Datu Biltegia. Hemendik hartua: <https://www.datuak.net/dataset/biztanleria-bost-urteko-adin-taldeen-arabera> [Azken kontsulta 2019-11-019]
- Gal, Susan (2002). Language ideologies and linguistic diversity: Where culture meets power. *A Magyar Nyelv Idegenben, Debrecen, Debreceni Egyetem Finnugor Nyelvtudományi Tanszéke*, 197-204.

- Gal, Susan eta Irvine, Judith T. (2000). Language ideology and linguistic differentiation". In Kroskrity, P. (Arg.), *Regimes of Language* (35-84). Santa Fe: School for American Research.
- Gal, Susan eta Woolard, Kathryn (1995). Constructing languages and publics. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 5(2), 129-138.
- _____ (2014). *Languages and publics: The making of authority*. Routledge.
- Garton, Sue eta Copland, Fiona (2010). 'I like this interview; I get cakes and cats!': the effect of prior relationships on interview talk. *Qualitative research*, 10(5), 533-551.
- Garzia, Joxerra (1999). *Gaur egungo bertsolarien baliabide poetikoerretorikoak*. Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- _____ (2007). History of improvised bertsolaritza: A proposal. *Oral Tradition*, 22(2), 77-115.
- Goffman, Erving (1978/2002). *The presentation of self in everyday life*. London: Harmondsworth.
- Goirigolzarri, Jone; Manterola, Ibon eta Salces, Gorka (2015). Euskararen hiztun eta erabiltzaile berriak: normalizaziorako gakoak. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, (96), 139-175.
- González, Isaac; Pujolar, Joan; Font, Anna; Martínez, Roger (2009). *Entre la Identitat i el Pragmatisme Lingüístic. Usos i Percepcions Lingüístiques dels Joves Catalans a Principis de Segle*. Bartzelona: Generalitat de Catalunya.
- Guzmán, Paco eta Platero, Raquel (Lucas) (2012). Passing, enmascaramiento y estrategias identitarias: diversidades funcionales y sexualidades no-normativas. In Raquel (Lucas) Platero (Arg.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (125-159). Bartzelona: Bellaterra.
- Haraway, Donna J. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Madril, Valentzia: Cátedra e Instituto de la Mujer.

- Harding, Sandra (1987). Is There a Feminist Method?. In Sandra Harding (Arg.), *Feminism and Methodology*, Bloomington/ Indianapolis. Indiana University Press.
- Harvey, Lou (2015). Beyond member-checking: a dialogic approach to the research interview. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 23-38.
- Heller, Monica (2008). Language and the nation-state: challenges to sociolinguistic theory and practice. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 504-524.
- Hernández, Jone Miren (1999). Auto/biografía. Auto/etnografía. Auto/retrato. *Ankulegi: gizarte antropologia aldizkaria*, 53-62.
- _____ (2002). Kale neurketa: sexuaren araberako erabileraren emaitzak eta horien inguruan sortutako galderak. *Bat: Soziolinguistika Aldizkaria*, 43, 119-127.
- _____ (2004). "Euskara dela eta... neskek zer diote?" *BAT: Soziolinguistika Aldizkaria*, 53, 79-95.
- _____ (2005a). *Euskara, comunidad e identidad: elementos de transmisión, elementos de transgresión* (Doktore tesia). Ministerio de Cultura.
- _____ (2005b). *Jolasgaraia: Gaztetxoak, hizkuntzak eta identitateen adierazpenak. Soziologiako Euskal Koadernoak 16*. Vitoria- Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- _____ (2008). Euskara birpentsatu beharra, ekarpen batzuk antropologiatik. *BAT: soziolinguistika aldizkaria*, 69, 27-42.
- _____ (2011a). Baina gu ere gazteak izan ginen! Gazte euskalduna izatearen esanahia atzo eta gaur. *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak*, 55(2), 579-607.
- _____ (2011b). Bertsolarismo: ¿Hacia una nueva definición?. *Emakunde*, (81), 1.
- _____ (2012). Emakume bertsolariak: bertsotik bertsora, hanka puntetan. In Alvarez Uria, Amaia eta Lasarte Leonet, Gema (Arg.),

Gorputza eta generoa euskal kulturaren eta literaturan (49-67). Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.

_____ (2016). "Odolak badu generorik? Edo zergatik gorputz emeak ez diren bertsoetarako bizitoki". In: Mari Luz Esteban eta Jone Miren Hernández (Arg.), *Etnografia feministak Euskal Herrian. XXI. mendera begira dagoen antropologia* (27-42). Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea eta Euskal Herriko Unibertsitatea.

Hornsby, Michael (2015). *Revitalizing Minority Languages : New Speakers of Breton, Yiddish and Lemko*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Ingold, Timothy (2014). The creativity of undergoing. *Pragmatics & Cognition*, 22(1), 124-139.

Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) (2013). *Recensement de la population. Populations légales en vigueur à compter du 1er janvier 2014*. Pyrenees-Atlantiques. Hemendik hartua: <http://www.insee.fr/fr/ppp/bases-de-donnees/recensement/populations-legales/pages2013/pdf/dep64.pdf> [Azken kontsulta 2019-11-019]

_____ (2018). *Recensement de la population. Populations légales en vigueur à compter du 1er janvier 2018*. Pyrenees-Atlantiques. Hemendik hartua: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3292643?sommaire=3292701> [Azken kontsulta 2019-11-019]

Irazusta, Ignacio eta Martínez, María (2014). Presentación. De la identidad a la vulnerabilidad. La cuestión de la inmigración y las irrupciones en el nosotros. In I. Irazusta eta M. Martínez (Koord.), *De la identidad a la vulnerabilidad. Alteridad e integración en el País Vasco contemporáneo* (9-37). Bartzelona: Bellaterra.

Irvine, Judith T. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16, 248–267.

Irvine, Judith T. eta Gal, Susan (2009). Language ideology and linguistic differentiation. In A. Duranti (Arg.), *Linguistic anthropology* (402-432). Chichester: Wiley-Blackwell.

- Jaffe, Alexandra (2015). Defining the new speaker: theoretical perspectives and learner trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 21- 44
- Jauregi, Pello (2003). *Euskara eta gazteak Lasarte-Orian II. Hizkuntzazko jokaerak*. Lasarte-Oria: Lasarte-Oriako Udala.
- Jociles Rubio, María Isabel (2016). La observación participante: ¿consiste en hablar con “informantes”? *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 21(1), 113-124.
- Kasares, Paula (2012). Euskararen belaunez belauneko jarraipena hizkuntza sozializazioaren paradigmatic. *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, (82), 15-52.
- _____ (2014). Euskaldun hazi Nafarroan. Euskararen belaunez belauneko jarraipena eta hizkuntza sozializazioa Nafarroako familia euskaldunetan (Doktore tesia). Bilbo: Euskaltzaindia.
- Keller, Evelyn Fox (1985). Introducción. In *Reflexiones sobre ciencia y género* (7-25). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, 1991.
- Landart, Daniel eta Burukoa, Dominique (1988). *Bertsularitza: l'improvisation chantée en pays basque*. Uztaritze: Euskal Kultur Erakundea.
- Larrañaga Odriozola, Carmen (1994). El Bertsolarismo: habitat de la masculinidad. *Bitarte*, 4, 29-51.
- _____ (1995). El bertsolarismo: una tradición oral transitada por el génerosexo. *Cuadernos de Sección Historia-Geografía*, 23, 405-425.
- _____ (1996). Ubiquitous but invisible : the presence of women singers within a Basque male tradition. *Gender & Memory*, 60-71.
- _____ (1997). Del bertsolarismo silenciado, *Jentilbaratz*, 6, 57-73.
- Lasa Bergara, Xabier (2008). *Begi Kolpea: Teodoro Hernandorenaren biografia*. Andoain: Manuel Larramendi Kultur Bazkuna.
- Lave, Jean eta Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Breton, David (2014). *Una breve historia de la adolescencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Lévi-Strauss, Claude (2012). *Introduction à l'oeuvre de Marcel Mauss*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lincoln, Yvonna S. eta Guba, Egon G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Llona, Miren (2002). Entre señorita y garçonne. Historia oral de las mujeres bilbaínas de clase media (1919-1939). Málaga: Universidad de Málaga.
- Lujanbio, Maialen (2017-03-01). "Euskaratik eta gure mundu erreferentzialetik egin behar dugu, besteen ispiluetan gure buruaren bila ibili gabe". Sustatu. Hemendik hartua: <https://sustatu.eus/elgoibarkoizarra63@/1489147157> [Azken kontsulta 2019-11-019]
- _____ (2019). Arbola Hazten, Azala Zartatzen. Azken 40 urteak bertsolaritzan: bertso eskolaren sorrera eta emakumeen sarrera. In M. Artetxe eta A. Labaka (Koord.), *Bertsolaritza Feminismotik (Bir)pentsatzen* (77-110). Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- MacCaluim, Alasdair (2007). *Reversing language shift: The social identity and role of Scottish Gaelic learners*. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona.
- Maia Soria, Jon (2017). *Berriak jaio ginen*. Andoain: Lanku argitalpen zerbitzuak.
- Manterola Garate, Ibon (2011). *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan: euskara-gaztelania elebitasunaren azterketa. Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa*. Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Martínez De Luna, Iñaki (2001). Euskal Herriko gaztetxoek hizkuntz egoera aztertzeke eredu orokorraren proposamena. *BAT Soziolinguistika aldizkaria* 40, 47-66.
- _____ (2004). Euskararen erabilera egokirako gizarte baldintzak. In zenbaiten artean, *Egokitasuna hizkuntzaren erabileran*. VIII. Jardunaldiak (11.-38). Bilbao: Mendebalde Euskal Kultur Alkartea.
- Martínez de Luna, Iñaki; Erize, Xabier eta Zalbide, Mikel (2016). *Euskararen bilakaera soziolinguistikoa (1981-2011)*. Andoain: Soziolinguistika Klusterra.

- Martínez de Luna, Iñaki eta Suberbiola, Pablo (2017). Arrue Ikerketa: EAEko ikasleen euskararen erabilera eskola-giroan, 2011-2015. Txosten teknikoa. Hemendik hartua: <http://www.euskadi.eus/eusko-jaurilaritza/-/albistea/2017/arrue-ikerketa-eaeko-ikasleen-euskararen-erabilera-eskola-giroan-2011-2015/> [Azken kontsulta 2019-11-019]
- McEwan-Fujita, Emily (2010). Ideology, affect, and socialization in language shift and revitalization: The experiences of adults learning Gaelic in the Western Isles of Scotland. *Language in society*, 39, 27-64.
- Mendiburu, Jean Pierre (1984). *Bertsutan ariz ikasten*. Kanbo: Bertsularien Lagunak Elkartea.
- Merleau-Ponty, Maurice (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- _____ (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Minguell, Susanna (2017). Vulnerabilidad y corporalidad (Gradu amaierako lana), Barcelona: Universitat de Barcelona.
- O'Rourke, Bernadette (2011). Whose Language is it?: Struggles for language ownership in an Irish language classroom. *Journal of Language, identity and education*, 10(5), 327-45.
- O'Rourke, Bernadette eta Ramallo, Fernando (2011). The Native-Non-native Dichotomy in Minority Language Contexts. Comparisons between Irish and Galician. *Language Problems and Language Planning*, 35(2), 139-159.
- _____ (2013). Competing Ideologies of Linguistic Authority amongst New Speakers in Contemporary Galicia. *Language in Society*, 42, 287-305.
- _____ (2015). Neofalantes as an Active Minority: Understanding Language Practices and Motivations for Change amongst New Speakers of Galician. *International Journal of the Sociology of Languages*, 231, 147-165.
- O'Rourke, Bernadette eta Pujolar, Joan (2013). From native speakers to "new speakers". Problematizing nativeness in language revitalization contexts. *Histoire Épistémologie Langage*, 35(2), 47-67.

- O'Rourke, Bernadette, Pujolar, Joan eta Ramallo, Fernando (2015). New Speakers of Minority Languages: The Challenging Opportunity. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 1-20.
- Ortega, Ane; Amorrortu, Estibaliz; Goirigolzarri, Jone; Urla, Jacqueline eta Uranga, Belen (2013). Hiztun berrien hizkuntza identitatea: «nolako euskalduna naiz?». *BAT: Soziolinguistika Aldizkaria*, 87-88, 151-170.
- _____ (2014). Nous parlants de basc: identitat i legitimitat. *Digithum*, (16), 6-17.
- Ortega, Ane; Amorrortu, Estibaliz; Goirigolzarri, Jone eta Urla, Jacqueline (2016). Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak. *Administrazioa euskaraz*, (97), 20-21.
- Ortega, Ane; Amorrortu, Estibaliz eta Urla, Jacqueline (2017). Basque Standardization and the New Speaker: Political Praxis and the Shifting Dynamics of Authority and Value. In *Standardizing Minority Languages (Open Access)*, 32-54. Routledge.
- Ortega, Ane; Urla, Jacqueline; Amorrortu, Estibaliz; Goirigolzarri, Jone eta Uranga, Belen (2015). Linguistic Identity Among New Speakers of Basque. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 85-105.
- Paya Ruiz, Xabier (2003-12-21). Euskaldun berri zaharraren teoria. UKberri. Hemendik hartua: <https://hiruka.eus/komunitatea/Ukberri/1421257517284-euskaldun-berri-zaharraren-teoria-xabier-paya-ruiz-bertsolaria> [Azken kontsulta 2019-11-019]
- Pujolar, Joan (2001). *Gender, heteroglossia and power: A sociolinguistic study of youth culture*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- _____ (2007). Bilingualism and the Nation-state in the post-national era. In Duchêne, Alexandre eta Monica Heller (Arg.), *Bilingualism: a social approach* (71-95). Basingstoke: Palgrave-McMillan.
- _____ (2008). Els joves, les llengües i les identitats. *Noves SL Revista de Sociolingüística*, (1), 1.

- Pujolar, Joan eta González, Isaac (2012). 'Linguistic 'mudes' and the de-Ethnicization of Language Choice in Catalonia'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(2), 138–52.
- Pujolar, Joan; González, Isaac; Font, Anna eta Martínez, Roger (2010). *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i Ciutadania. Secretaría de Joventut.
- Pujolar, Joan; González, Isaac eta Martínez, Roger (2010). Les mudes lingüístiques dels joves catalans. *iLlengua i ús. Revista Técnica de Política Lingüística*, 48.
- _____ (2017). Gazte katalanen muda linguistikoak. *Bat: Soziolinguistika aldizkaria*, (104), 2.
- Pujolar, Joan eta Puigdevall, Maite (2015). Linguistic 'Mudes': How to Become a New Speaker in Catalonia. *International Journal of the Sociology of Language*, 231, 167-187.
- Puigdevall, Maite; Walsh, John; Amorrortu, Estibaliz eta Ortega, Ane (2018). 'I'll be one of them': linguistic mudes and new speakers in three minority language contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(5), 445-457.
- Quintanilla, Maite (2014). Gazteak, Hizkuntza eta hegemonia. Lekuan lekuko ikerketa antropologikoa Soraluzen. *Bat Soziolinguistika Aldizkaria* 92-93, 87-120.
- Ramallo, Fernando eta O'Rourke, Bernadette (2014). Perfils de neoparlants de gallec. *Digithum*, (16), 18-24.
- Reguillo, Rossana (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Renfrow, Daniel G. (2004). A cartography of passing in everyday life. *Symbolic Interaction*, 27(4), 485-506.
- Rodríguez, Manuela (2008). Entre el ritual y el espectáculo, formas de una reflexividad corporizada en la danza del candombe. *IX Congreso*

Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones, Posadas.

- Rougier, Thierry (2016). Los cantos improvisados por los poetas del Nordeste brasileño : tradición, urbanización, expansión, animación de un territorio. *Europa Bat-Batean Jardunaldiak*. 2016ko uztaila, Donostia. Hemendik hartua: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01561142/document> [Azken kontsulta 2019-11-019]
- Ryan, Richard M. eta Deci, Edward L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sánchez, Rubén (2006). *Araba bertso histori ezberdin bat*. Vitoria-Gasteiz: Arabera Kultur Elkarte.
- Sánchez Carrión, José María (1987). *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*. Donostia: Zabaltzen.
- Sarasua, Jon (1996). Euskaldun berriaren balada [Oskorri]. In *25 kantu urte* [CD]. Getxo: Elkar.
- Seaska (2019). Aurkezpena | Seaska. Hemendik hartua: <https://www.seaska.eus/eu/aurkezpena> [Azken kontsulta 2019-11-019]
- Siadeco (1995). Bertsozaletasunari buruzko azterketa. *Jakin*, 87, 11-74.
- Smith-Christmas, Cassie; Ó Murchadha, Noel P.; Hornsby, Michael eta Moriarty, Máiréad (Arg.). (2017). *New speakers of minority languages: Linguistic ideologies and practices*. Springer: Palgrave MacMillan.
- Sorolla Vidal, Natxo (2016). *Tria de llengües i rols sociolingüístics a la Franja des de la perspectiva de l'anàlisi de xarxes socials* (Doktore tesia). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Soziolinguistika Klusterra (2011). *Gazteen hizkuntza erabileran kokatu eta bertan esku-hartzeko gida. Erabileraren GPSa*. Andoain: Soziolinguistika Klusterra.
- _____ (2013). *Bergarako nerabeen hizkuntza-erabilera formala eta informala*. Andoain: Soziolinguistika Klusterra. Hemendik hartua:

https://issuu.com/skluster/docs/bergarako_nerabeak_eta_euskarazko_a
[Azken kontsulta 2019-11-019]

_____ (2016). Euskal Herriko Kale Erabileraren VII. Neurketa. Hemendik hartua: http://www.soziolinguistika.eus/files/hekn2016-_eu_1.pdf [Azken kontsulta 2019-11-019]

Soziolinguistika Klusterra, Topagunea eta Urtxintxa (2009). *Gazteen hizkuntza erabileran eragiten duten faktoreen azterketa proiektua. Emaitzen txostena*. Hemendik hartua: <http://www.soziolinguistika.org/files/GazteenHizkuntzaErabileranEragitenDutenFaktoreenAzterketa.pdf> [Azken kontsulta 2019-11-019]

Taylor Steve J. eta Bodgan Robert (1984). *La observación participante en el campo. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Trapero, Maximiano; Santana, Eladio eta Márquez, Carmen (Arg.). (2000). *Actas del VI Encuentro-Festival Iberoamericano de la Décima y el Verso Improvisado*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria / ACADE.

Urla, Jacqueline (2001). We are all Malcolm X!: Negu Gorriak, Hip-Hop and the basque political imaginary. *Global noise: Rap and hip-hop outside the USA*, 171-193.

Urla, Jacqueline; Amorrortu, Estibaliz; Ortega, Ane eta Goirigolzarri, Jone (2018). Basque Standardization and the New Speaker: Political Praxis and the shifting dynamics of authority and value. In P. Lane, J. Costa, H. De Kome (Arg.), *Standardizing minority languages: competing ideologies of authority and authenticity in the Global Periphery* (24-46). Birmingham: Routledge.

Urla, Jacqueline eta Burdick, Christa (2018). Counting matters: quantifying the vitality and value of Basque. *International Journal of the Sociology of Language*, 2018(252), 73-96.

Urla, Jacqueline; Amorrortu, Estibaliz; Ortega, Ane; Goirigolzarri, Jone eta Uranga, Belen (2016). Authenticity and Linguistic Variety among New

- Speakers of Basque. In Vera Ferreira eta Peter Bouda (Arg.), *Language Documentation & Conservation* (1-12). University of Hawai'i Press, Special Publication.
- Velasco, Honorio eta Díaz de Rada, Angel (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta/UNED.
- Wenger, Etienne (2000). *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Woolard, Kathryn (1989). *Doubletalk: Bilingualism and the Politics of ethnicity in catalonia*. Stanford: Stanford University Press.
- _____ (1992). Language ideology: Issues and approaches. *Pragmatics*, 2(3), 235-249.
- _____ (1998). Language ideology as a field of inquiry. In B. Schieffelin, K. Woolard eta P. Kroskrity (Arg.), *Language Ideologies: Practice and Theory* (3-47). Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2008). Language and identity choice in Catalonia. The interplay of contrasting ideologies of linguistic authority. In K. Suselbeck, U. Muhlschlegel, P. Masson (Arg.), *Lengua, nación e identidad: La regulación del plurilingüismo en España y América Latina* (303-323). Madrid: Iberoamericana.
- _____ (2016). Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia. Oxford University Press.
- Woolard, Kathryn eta Schieffelin, Bambi (1994). Language ideology. *Annual review of anthropology*, 23(1), 55-82.
- Xarriton, Piarres (1999). *Piarres Larzabal*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Zapata Hidalgo, María (2019). *La depresión y su recuperación. Una etnografía feminista y corporal* (Doktore tesia). Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Zuazo, Koldo (2005). *Euskara batua Ezina ekinez egina*. Donostia: Elkarlanean.
- Zubiri, Harkaitz; Aierdi, Xabier eta Retortillo, Alfredo (2018). *Hirugarren Bertsolaritzaren Azterketa Soziologikoa*. (Ikerketa argitaratugabea). Mintzola Fundazioan aurkeztua, Villabonan.

Zulaika, Joseba (1985). *Bertsolariaren jokoak eta jolasak: saiakera*. Donostia:
Baroja.

9 ERANSKINAK

I ERANSKINA: Elkarrizketei buruzko informazio gehigarria

22 elkarrizketak zazpi urtetan zehar banatu dira, 2013ko azarotik 2019ko uztailean, eta hiru ordu laurden eta ia bi ordu arteko iraupena izan dute¹⁸².

Gazteei eta bertso-eskolako kideei eginiko 16 elkarrizketak hainbat lekutan egin dira: Bertsularien Lagunak elkarteko sukaldean, elkarrizketatuen herriko gustuko ostatuetan (Baionako Xina eta Kalostrape, Garaziko Luisenia eta Irungo Ixkina), parkean (Hazparden eta Baionan), ibai ertzean ere (Zalgizen), zein elkarrizketatuaren etxean (Itsasu).

Elkarrizketak grabatu ondoren transkribatu egin dira, eta transkripzioak izan dira datuen analisiaren oinarri. Bertso-eskolako gazteen -eta nire adinkideen- elkarrizketei dagokienez, bi fase ezberdin bereiziko nituzke. Lehen sei elkarrizketek osatu dute lehen fasea. Hauetan, transkripzioen azterketetarako NVIVO 10 softwarea erabili dut, eta analisia bera bi pausutan osatu. Lau elkarrizketa kategoria itxirik gabe aztertu ditut, behetik gorako analisi prozedura erabiliz. Ondoren, azterketa horretatik ateratako kategoria antolatu, hierarkizatu, eta kategoria zerrenda bat osatu eta elkarrizketen goitik beherako bigarren analisi bat burutu dut. Kategoria hauek erabiliz aztertu ditut bosgarren eta seigarren elkarrizketak ere. Elkarrizketak aztertu arau kontzeptu berriak gehitzen zein aurretiazkoak berrantolatzen joan naiz. Eta ikusirik lan metodologia hori egokia zela nire helburuak lortzeko, prozedura bera aplikatu dut bigarren fasean ere. Fase honetan, ordea, ez dut NVIVO 10 erabili. Lan dokumentu bereiziz osatutako sistema bat sortu dut informazioa antolatzeko.

Elkarrizketatu bakoitza izen faltsu batekin identifikatu dut eta pasarteetan ageri diren izenak ere aldatuak dira.

¹⁸² Bada elkarrizketa bat, hitzun berrietako bati eginiko bigarren elkarrizketa, hain zuzen, grabaketa ordu laurden pasatxokoa duena. Izan ere, kasu honetan elkarrizketa informal luze bat izan zen informazio iturri osagarria, zeina ondorengo elkarrizketa formaletarako gidoiaren oinarri ere bilakatu zen, neurri batean. Eginiko grabaketa elkarrizketa horren ondoren eginiko elkarrizketa erdi-egituratuarena da.

Gaur egungo bertso-eskolako kideak			
Izen asmatua	Adina*	Generoa	Herria
Uhaina	17	Neska	Irun (Seaskako ikaslea 2 urtetatik)
Leire	17	Neska	Baiona
Oier	18	Mutila	Azkaine
Kepa	15	Mutila	Urruña
Allande	17	Mutila	Azkaine
Olaia	17	Neska	Angelu
Maiana	18	Neska	Itsasu
Nekane	17	Neska	Lekuine
Amaia	17	Neska	Itsasu
Igor	17	Mutila	Zalgize
Jokin	17	Mutila	Garazi
Joanes	17	Mutila	Baiona
Eneka	18	Neska	Izpura
Idoia	17	Neska	Urruña
Orain dela 15-20 urteko bertso-eskolako kideak			
Xabi	33	Mutila	Azkaine
Ekaitz	34	Mutila	Baiona

*Adinak elkarrizketaren uneko adinari egiten dio erreferentzia.

IEHko XX. mendeko bertso mugimenduaren partaide izan zirenei eginiko elkarrizketak 2016ko azarotik 2018ko irailera egin nituen. Elkarrizketetarako lekuak elkarrizketatuen etxeak eta Euskal Kultur Erakundearen egoitza nagusia izan ziren.

Elkarrizketa hauetako pasarterik ez dut zitatu. Elkarrizketetan lorturiko informazioa erabili dut nagusiki IEHko bertsolaritzaren eta bertso-munduaren bilakaerari buruzko pasarteak egituratzeko (*3. Bertsolaritzaren egoera IEHn. Gazteak zurrunbiloaren begian eta 5.3.2. Bertsolaritza gazte kultura (ere bai)?* atalak, nagusiki).

Ipar Euskal Herriko XX. mendeko bertso mugimendua ezagutu zutenak.
Xipri Arbelbide Mendiburu (Heleta, Nafarroa Beherea, 1934) Euskaltzale eta bertsozalea, idazlea, kazetaria, euskal irratietako sortzaile eta kolaboratzailea, euskalgintzako eragilea, apaiza, euskaltzain urgazlea.
Daniel Landart Urruti (Donoiztiri, Nafarroa Beherea, 1946). Idazlea, artikulugilea, kantugile eta bertso-idazlea, bertsu saio askoren antolatzaile eta gai-jartzaile, bertsolaritzaren inguruk ikerlari, "Bertsularitza" erakusketaren moldatzaile eta liburuaren egile (1988), Enbata mugimendu politikoko kide, euskaltzain urgazle.

Beñat Soulé Haristoy (Irisarri, Nafarroa Beherea, 1947). Gai-jartzailea, epailea, bertso-saio antolatzailea, 1960ko hamarkadatik gaurdainoko IEHko bertso-saioen dokumentatze lanean aritua, Bertsularien Lagunak elkartearen hastapenetako kide, “Neurtzilari, Bertsulari Iparraldez” liburuaren egilea.

Xanti Iparragirre Perurena (Erreterria, Gipuzkoa, 1939). Bertsolaria, bertso-idazlea, bertso-eskolen sortzailea eta irakaslea (Leintz bailarako Almen ikastolako lehenengotariko bertso-eskola, 19070ko hamarkadan, eta IEHn ondoren), “Biziaren azala. XX mendeko Iparragirre” liburuaren idazlea.

Jean-Louis Harinordoki Bereterbide “Laka” (Baigorri, Nafarroa Beherea, 1954). Bertsolaria, Bertsularien Lagunak elkartearen sortzaileetarikoa, bertso-eskola sortzailea eta bertso-irakaslea, bertsolaritzari buruzko artikulugile Herria, Enbata, eta Sud-Ouest kasetetan, kronikari Irulegiko Irratian, “Bertsularien artea” liburuaren idazle-taldeko kide, “Bertsutan ariz ikasten” metodo-liburuan laguntzaile.

Mixel Itzaina Urrutia (Aldude, Nafarroa Beherea, 1933). Gai-jartzaile, saio-antolatzaile eta epaile, (Euskal Herriko Bertsulari Txapelketa Nagusiko epaile 1965, 1980, 1982, eta 1989an), Xalbador eta Mattinen bidelagun, Euskaltzaleen Biltzarreko buru ohia. Herria eta Gure Herria aldizkarietan artikulugile, euskaltzain urgazle eta ohorezko euskaltzain, eta Euskaltzaindiaren Bertsolaritza (1978-1985) eta Herri Literatura (1985-1993) batzordeetako kide. “*Xalbador*” (2014) liburuaren idazle.

II ERANSKINA: Behaketei buruzko informazio gehigarria

Bertso-eskolak eta aisialdia	
Bertso-eskola	2018ko urtarriletik ekainera, asteazkenero bi orduz.
IEHko Gazteen Topaketak	2014/04/26-27 (Baigorri) 2015/04/21-23 (Zugarramurdi) 2017/04/24-27 (Baigorri) 2018/04/12-15 (Zugarramurdi)
Udalekuak	2013/07/13-22 (Bidarra) 2014/08/25-2018/09/03 (Baigorri) 2015/07/17-26 (Maule) 2016/07/23-2016/08/01 (Bidarra)
Neguko topaketak/Negulekuak	Neguko topaketak, 2013/12/27-29 (Aubixa, Elgoibar) Negulekuak 2015/01/02-04 (Muxika)
Bertso-eskolen eguna	2013/11/05 (Markina) 2014/10/11 (Senpere)

Plazak	
IEHko Eskolarteko txapelketak	Finala 2014 Kanporaketa 2014 Finala 2015 Finala 2017 Finala 2018
EHko Eskolarteko txapelketak	Finala 2015 Finala 2017 Finala 2018
Hernandorena Sariketako Gazte	Hernandorena saria 2014 Hernandorena saria 2015 Hernandorena saria 2017
XILABA txapelketa	2014ko txapelketa: Parte-hartzaile guztiei elkarrizketa laburrak, txapelketak haien zentzuari buruz. Nik neuk kantatu nuen kanporaketa batean bertso-eskolako elkarrizketatutako bi kidekin batera (2014/10/11, Senpere) Txapelketa prestatzeko bi bertso-eskola egin genituen elkarrizketatutako batekin batera (Itsasun, irailean zehar) Entzule gisa beste bi elkarrizketatutako saioak behatu nituen (2014/10/18, Aiherra; eta 014/11/02, Aiziritze) 2016ko txapelketa: Nik neuk kantatu nuen kanporaketa batean elkarrizketatutako 3 kidekin batera (2016/09/24, Donibane-Lohizune).
Euskal Herriko Bertsolari Txapelketa Nagusia	Bertso-udalekuetako gazteek topaketak antolatu zituzten Txapelketa Nagusiaren aitzaian: 2013ko Txapelketa Nagusiko azken finalerdia (Maule) 2013ko Txapelketa Nagusiko azken kanporaketa (Oion)

Bestelakoak	
<p>Gazteei buruzko gogoeta prozesua (Bertsularien Lagunak)</p>	<p>2016eko txapelketaren testuinguruan, bertso-eskolako gazteek parte hartzeko motibazio gutxi zutela eta, gogoeta prozesu bat jarri zuen martxan Bertsularien Lagunak Elkartek.</p> <p>Horren baitan, elkarteko arduradun eta bertso-munduko bestelako eragileekin lan saioak antolatzeko bilkura egin zen 2015eko maiatzean (2015-05-01).</p> <p>Ondoren, Bertsularien Lagunak elkarteko Sustapen batzordearen eskariz txapelketari buruzko gogoeta saio bat diseinatu nuen (2015-06-08an egin zen saioa). Bernat Etxepare Lizeoko bertso-eskolako 10 kide batu ziren bertan, horietatik 9 elkarrizketatuak.</p> <p>Ondoren, lan saio hartan bildutakoaren aurkezpena eta gogoeta egin zen, uztailean, gazte eta elkarteko kide zein bestelako eragileekin (2015-07-11an egin zen gogoeta saioa).</p>

III ERANSKINA: Dokumentazio corpusei buruzko informazio gehigarria

Bertsularien Lagunak elkarteak helarazitako txostenak

Bertsularien Lagunak Elkarteak	Zitatzeko modua
Urteko txostena 2013	Bertsularien Lagunak, 2013
Urteko txostena 2014	Bertsularien Lagunak, 2014
Urteko txostena 2015	Bertsularien Lagunak, 2015
Urteko txostena 2016	Bertsularien Lagunak, 2016
Urteko txostena 2017	Bertsularien Lagunak, 2017
Urteko txostena 2018	Bertsularien Lagunak, 2018a
Bertsularien Lagunak Elkartearen genealogiarako datu bilketaren txostena 2018.	Bertsularien Lagunak, 2018b
Euskal Herriko Bertsozale Elkarteko Transmisio Saila: bertso-eskolei eta hezkuntza arautuko eskaintzari buruzko datuak (2018)	Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak, 2018
Euskal Herriko Bertsozale Elkarteko Xenpelar Dokumentazio Zentroko azken 15 urtetako bertso-saioei buruzko datuak 2019	Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak, 2019a
Euskal Herriko Bertsozale Elkarteko Transmisio Saila: bertso-eskolei eta hezkuntza arautuko eskaintzari buruzko datuak (2019)	Euskal Herriko Bertsozale Elkarteak, 2019b

BDB intraneteko bertsoaldiak

Urtea	Transkribatuak	Transkribatu gabeak	Oharrak
Bapatean bilduma			
1988-2018	3.393	3.393	Urtean kantatutako eta grabatutako bat-bateko saioen hautaketa.
Txapelketa Nagusia			
1962, 1965, 1967, 1980, 1982, 1986, 1989, 1993, 1997, 2001, 2005, 2009, 2013, 2017	3.705	5.093	Lehen hiru txapelketetako finalak, 1980tik aurrera finalak eta finalurrekoak, 1997azken laurdenetako hautaketa ere bai, 2001etik aurrera txapelketa osorik.
Araba-Bizkaiako txapelketa			
1987, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998	920	920	Finalak eta finalurrekoak.
Arabako txapelketa			
1984, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011, 2013, 2015, 2017	179	254	2002-tik 2005era eta 2007 eta 2008ra finalak, gainerakoetan bertso hautatuak.
Bizkaiko txapelketa			
1962, 1964, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018	1.471	1.558	1962 eta 1964an Euskadi Irratiko grabazioetatik transkribatuak (zenbait saio). 2000, 2002, 2006, eta 2019an finala eta finalurrekoak, gainerakoetan finala eta finalurreko bat edo batzuk (2014ko finala osatzeko), eta 2008an txapelketa osorik.

Gipuzkoako txapelketa			
1962, 1991, 1995, 1999, 2001, 2007, 2011, 2015	1.559	3.031	1962an sailkapen saio bat, 1991an finala eta finalaurrekoak, 1995etik 1999ra kanporaketa saio, finalaurden, finalurreko eta finaleko bertsoaldi hautatuak. 2001etik 2007ra sailkapen fase4ko hautaketa eta hortik aurrerakoa osorik. 2011n finala eta 2015ean finalaurrekoak.
Xilabako xapelgoa			
2005, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016	44	80	2005ean sailkapen saioa, 2008, 2010 eta 2012an saio hautatu bana, 2014 eta 2016an finaleko saioa osorik.
Nafarroako txapelketa			
1985, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2013, 2015, 2017.	1.086	1.181	1985etik 1993ra kanporaketen hautaketa eta finala osorik, 1998an kanporaketen hautaketa, finalaurrekoak eta finala osorik; 1999, 2000, 2002, 2006, 2009, 2010, 2013, 2015 eta 2017an bertso hautatuak soilik; eta 2001, 2003, 2004, 2005, 2008 eta 2009an finala osorik.
Herri Irratiko funtsa			
Bertso saioak osorik 1968-1988	579	5.925	
Bestelakoak			
Bertsoaldi solteak 1987-2010	589	1.368	
Guztira	13.525	22.911	

BDBko saio-fitxak

Txapelketa mota	Gaien eta bertsoen transkripzioa	Gaien transkripzioa soilik
IEHko Eskolarteko finalak	Hazparne 2009-06-05 Itsasu 2009-06-06 Hazparne 2010-06-03 (14 urte artekoak) Itsasu 2010-05-29 (14-18 urte artekoak)	Hazparne 2017-05-20 Hazparne 2018-05-19 Aiherra 2001-06-01 Kanbo 2007-06-16
EHko eskolartekoak	Altsasu 2009-06-20 Altsasu 2010-06-19 Altsasu 2011-06-18	Mungia 2001-06-30 Mungia 2002-06-23 Mungia 2003-06-21 Altsasu 2006-06-24 Altsasu 2007-06-23 Agurain 2012-06-16 Orio 2013-06-22 Ereñotzu 2016-06-04 Sara 2017-06-04 Sara 2018-06-09
Xilaba txapelketa	Finala, Donibane Lohizune 2016-09-24	Finala, Baigorri 2018-12-01 taldekakoa Finala, Baiona 2014-11-15 Finala, Baiona 2012-11-10 Finala, Donibane Lohizune 2010-11-13 Finala, Donibane Lohizune 2008-11-15

Euskal Herriko Bertsolari Txapelketa Nagusiko finalak		Barakaldo 2017-12-17 Barakaldo 2013-12-15 Barakaldo 2009-12-13 Barakaldo 2005-12-18
--	--	--

Landa kuadernotik osatutako saio-fitxak

Txapelketa mota	Urtea
IEHko eskolarteko txapelketa	Finala 2014 Kanporaketa 2014 Finala 2015, 2017, 2018
EHko eskolarteko txapelketa	Finala 2015, 2017, 2018
Hernandorena Saria	Hernandorena saria 2014, 2015, 2017

Bertsoen transkripziorako irizpideak

Euskal Herriko Bertsozale Elkarteko Iker Taldeak 1991ean osatu zuen bat-bateko bertsoak transkribatzeko irizpideen bilduma eta 2003an izan ziren berrikusiak azken aldiz irizpideok (Euskal Herriko Bertsozale Elkartea, 2003). Azken berrikuspen horren arabera transkribatu ditut nik ere neuk jasotako bat-bateko bertsoak eta gaiak.

Bertsoaren beraren lerrokatzeari dagokionez, ordea, bertso batzuk hitzez-hitze aipu gisa testuaren barnean zintatu nahi izan ditut, eta horretarako sistema propio bat erabili dut. Testu arruntaren barnean, komatxo artean zintatu ditut bertso osoak edo bertso-pasarteak, puntu ezberdinak (hots, errimatik errimarako tarteak) barra zehar bikoitzez bereiz, eta puntu bakoitzaren hemistikioak banatzen dituen etena barra zehar soil batez adieraziz. Azken transkripzio modu hau hobetsi dut bertso atalak edo bertso bakarrak transkribatzeko. Aldiz, bi bertso edo gehiagoko bertsoaldiak Euskal Herriko Bertsozale Elkartek hobesten duen formatuan eman ditut, irakurterraztasunaren alde, eta baita landa kuadernoko bertsoak ere, bertsoari duen esanguraren neurriko ikusgarritasuna emateko.

IV ERANSKINA: Elkarrizketen fitxa eta gidoiak

9.1.1 Elkarrizketa fitxa

Eguna eta lekua:
Elkarrizketatua:

Elkarrizketan zehar ateratzen ez badira eta ez baldin badakizkit ziur aurrez, elkarrizketa bukaeran galdetu behar ditudan datuak:

Izen-deiturak					
Sortze data					
Sexua					
Sorlekua					
Bizilekua(k)					
Gurasoen jatorria					
Lehen hizkuntza(k)	Euskara				
	Frantsesa				
	Gaztelania				
	Beste				
Non ikasi	1. maila				
	Kolegioa				
	Lizeoa				
Bertso-eskola	1. maila	bai	ez	Non?	
	Kolegioa	bai	ez	Non?	
	Lizeoa	bai	ez	Non?	
Bertso-topaketak (Noiz, non)					
Bertso-udalekuak (Noiz, non)					

9.1.2 Elkarrizketen gidoia. Bertso-eskolako gazteen hizkuntza eta bertso ibilbideak.

0. ELKARRIZKETA ERDI-GIDATUARI BURUZKO OHARRAK

- Ez dut erantzun jakinik bilatzen
- Esateko daukazuna entzun nahi dut
- Galderak hartu gida gisa, baina, joan nahi duzun lekura joan

1. HIZKUNTZEN JABEKUNTZA

- Euskara non jaso? (etxetik, eskolatik, beste)
- Eta frantsesa (edo gaztelania)?
- Oroitzen duzu bata ala bestea ikasi izana? Ze oroitzapen duzu?

2. HIZKUNTZA IBILBIDEA

- Ze hizkuntzatan moldatzen zara ongi? Ze hizkuntzatan hobeki, zure ustez? Ze hizkuntzatan egiten zaizu erosoago mintzatzea (vs. idatzizkoa)?
- Ze hizkuntza erabiltzen dituzu zure egunerokoan? Etxean? Eskolan? Kanean?
- Zertarako/zein egoeratan/zein praktika/norekin erabiltzen duzu euskara gaur egun?
- Hizkuntzekiko portaera zure bizitzan zehar aldatu da? Nola joan da aldatzen? Ze momentu gogoratzen dituzu?
- Ziurtatu aipatzen dituela:
 - Ama eskola
 - Lehen maila
 - Kolegioa
 - Lizeoa
- Bizipen bereziki negatiborik izan duzu euskararekiko? (Diskriminazio sentimenduak, egoera deserosoak...)
- Eta frantsesarekiko (edo gaztelaniarekiko)?

3. MUDANTZAK ETA MANTENTZEAK

(Hizkuntza ibilbidearen kontaketa mudantza edo mantentze uneak identifikatu ahala, horietan sakondu)

- Nola bizi izan zenuen aldaketa momentu hori?
- Zuk mantendu zenuen bezala, zure ingurukoek ere bai? Ala gogoan duzu garai hartan besteek ere hizkuntza aldatu izana?
- Zergatik uste duzu aldatu zenuela zure portaera?
- Zergatik uste duzu mantendu zenuela zure hizkuntza portaera?

- Hizkuntza aldatzeak/mantentzeak eraginik izan zuten zure orduko harremanetan?
- Aldaketa garai horretan, zer zen aldatzen ari zena? Zer aldatu zen zure bizitzan?

4. HIZKUNTZA IDEOLOGIA

- Zer da euskara zuretzat?
 Imajinatu oporretan zaudela lagunekin, kanpoan, eta norbaitek galdetzen dizuela zein den hitz egiten duzuen hizkuntza. Euskara dela esaten diozu, eta ez du ezagutzen. Interesa dauka eta informazio gehiago eskatzen dizu hizkuntzari buruz. Zer kontatuko zenioke?
- Askotan entzun behar izaten dugu, “denek baldin badakizue frantsesez, zergatik hitz egiten duzue euskaraz?” Zer erantzungo zenioke galdera horri?

5. BERTSOLARITZAREKIKO HARREMANA GAUR EGUN

- Ze harreman duzu bertsolaritzarekin gaur egun, praktikan?
 Bertso-eskola
 Plazak
 Txapelketa
 Topaketak
 Udalekuak
- Zer da bertsolaritza zuretzat, ze leku du zure bizitzan?

6. BERTSO IBILBIDEA

- Nola, norekin, noiz egin zara/zinen bertsozale?
- Noiz eta nola hasi zinen bertso-eskolan?
- Zerk erakarri zintuen orduan? Eta orain?
- Ze diferentzia dago bertso-eskolan haur gisa aritzetik orain aritzera?
- Ziurtatu aipatzen dituela:
 Lehen maila
 Kolegioa
 Lizeoa
- Bertsolaritzaren inguruan bizitzan markatu zaituzten esperientziak, momentuak, faseak?
- Zure ingurukoak bertsozaleak dira? Eta zure lagunak? Ikaskideak?
- Beti izan da hori horrela?

7. BERTSO-ESKOLAKO PRAKTIKAK

- Zer egiten duzue bertso-eskolan?

- [Aipatzen dituen praktketan] zeintzuk dituzu gustuko? Nola sentitzen zara horietan? Zerekin gozatzen duzu?
- Zer sentitzen duzu bertsoan egiten duzunean? Ongi egitean? Ez hain ongi egitean?
- Zer sentitzen duzu entzutean? Kide bat ongi ari denean? Kideren batek kale egitean?
- Nolakoa da bertso-eskolako giroa?
- Nola sentitzen zara giro horretan?
- Zertan aldatzen da, zure ustez, bertso-eskolako giroa, lizeoko giroarekin edo bestelako lagun taldeekin alderatuz?
- Zerk elkartzen zaituzte, bertsoaz aparte, zerbaitek elkartzen bazaituzte?
- Aurrez eginiko elkarrizketetan bertso-eskolako beste kideek aipatutako ateratako ideiei buruz galdetu:
 - Gogoeta
 - Lotsa
 - Umorea
 - Kontzientzia
 - Ekintzailtza
- Nola ikusten zaituztete lizeoko kideek? Baduzue fama edo etiketa berezirik?

8. BERTSO-ESKOLAKO HIZKUNTZA PRAKTIKAK

- Bertso-eskolan hizkuntza-arauak aldatzen dira?
- Eduki daiteke elkarrizketa bat frantsesez bertso-eskolan?
- Eta bertso-munduan?

ELKARRIZKETAN ZEHAR BUKAERAN ARGITZEKO ESKATU BEHARREKOAK, GALDERA SOLTEAK, HARIMUTURRAK

GIDOIA HOBETZEKO NOTAK

9.1.3 Elkarrizketen gidoia. Kontrol elkarrizketak.

0. ELKARRIZKETA ERDI-GIDATUARI BURUZKO OHARRAK

- Gaur egungo bertso-eskoletako gazteei elkarrizketak egin dizkiet eta egiten ari naiz.
- Haien kontakizunak entzutean, gure garaiko kontuez oroitzen naiz batzuetan, eta beste batzuetan kontraste handiak atxematen ditut.
- Nire garaiko bizipenak testuinguruan jarri nahiz, zure bizipenak lagungarri zaizkit.
- Lehenik, hizkuntza ibilbideaz mintzatu nahi nuke, gure eskola-giroaz, eta ondoren gure bertso-ibilbideaz eta garaiko bertso-testuinguruaz.

1. HIZKUNTZA IBILBIDEA. MUDANTZAK ETA MANTENTZEAK

- Ze hizkuntzatan moldatzen zara ongi? Ze hizkuntzatan hobeki, zure ustez? Ze hizkuntzatan egiten zaizu erosoago mintzatzea (vs. idatzizkoa)?
- Ze hizkuntza erabiltzen dituzu zure egunerokoan? Etxean? Eskolan? Kanean?
- Zertarako/zein egoeratan/zein praktika/norekin erabiltzen duzu euskara gaur egun?
- Hizkuntzekiko portaera zure bizitzan zehar aldatu da? Nola joan da aldatzen? Ze momentu gogoratzen dituzu?

(Hizkuntza ibilbidearen kontaktetan mudantza edo mantentze uneak identifikatu ahala, horietan sakondu)

- Nola bizi izan zenuen aldaketa momentu hori?
- Zuk mantendu zenuen bezala, zure ingurukoek ere bai? Ala gogoan duzu garai hartan besteek ere hizkuntza aldatu izana?
- Zergatik uste duzu aldatu zenuela zure portaera?
- Zergatik uste duzu mantendu zenuela zure hizkuntza portaera?
- Hizkuntza aldatzeak/mantentzeak eraginik izan zuen zure orduko harremanetan?
- Aldaketa garai horretan, zer zen aldatzen ari zena? Zer aldatu zen zure bizitzan?

(Lehen pertsonan ez bada emankorra, hirugarren pertsonan galdetu)

- Nola oroitzen duzu zure lehen mailako eskolako hizkuntza-giroa? Ze hizkuntza zen orduan nagusi zure gelakideen artean? Eta kolegioan? Eta lizeoan?

2. BERTSO IBILBIDEA

- Ze harreman duzu bertsolaritzarekin gaur egun, praktikan?
- Nola, norekin, noiz egin zinen bertsozale?
- Noiz eta nola hasi zinen bertso-eskolan?
- Zerk erakarri zintuen orduan?
- Zein izan zen zure bertso-eskolen ibilbidea? Nondik ora ibili zinen? Norekin?

- Nola oroitzen dituzu bertso-eskolako garaiak lehen mailan? Eta kolegioan? Eta lizeoan?
- Zeintzuk ziren garai hartan zure bertso-erreferenteak? Ze bertsolari ezagutzen zenituen? Zeintzuk ziren zure gustuko?
- Bertsolaritzaren inguruan bizitzan markatu zaituzten esperientziak, momentuak, faseak?
- Zure ingurukoak bertsozaleak ziren? Eta zure lagunak? Ikaskideak?
- Nola ikusten zintuzten/gintuzten gure ikaskideek?

3. BERTSO-ESKOLAKO PRAKTIKAK

- Zer egiten zenuten/genuen bertso-eskolan?
- [Aipatzen dituen praktketan] zeintzuk zenituen gustuko? Nola sentitzen zinen horietan?
- Nola oroitzen duzu bertso-eskolako giroa? Zuen/gure arteko harremanak? Zerk elkartzen zintuzten/gintuen astero bertso-eskolan?
- Nola sentitzen zinen giro horretan?
- Zertan aldatzen zen, zure ustez, bertso-eskolako giroa, lizeoko giroarekin edo bestelako lagun taldeekin alderatuz?
- Gazteei eginiko elkarrizketetan bertso-eskolako beste kideek aipatutako ateratako ideiei buruz galdetu:
 - Gogoeta
 - Lotsa
 - Umorea
 - Kontzientzia
 - Ekintzailletza

4. BERTSO-ESKOLAKO HIZKUNTZA PRAKTIKAK

- Bertso-eskolan hizkuntza-arauak aldatzen ziren?
- Nola bizi zenuen bertso-eskolan euskaraz egitea?
- Bazenuen garai hartan euskaraz eskolaz eta etxez kanpo mintzatzeko beste espaziorik?

ELKARRIZKETAN ZEHAR BUKAERAN ARGITZEKO ESKATU BEHARREKOAK, GALDERA SOLTEAK, HARIMUTURRAK

GIDOIA HOBETZEKO NOTAK

9.1.4 Elkarrizketen gidoia. Hitzun berriak.

0. ELKARRIZKETA ERDI-GIDATUARI BURUZKO OHARRAK

- Lehen elkarrizketa multzoaren analisisan, euskara eskolan ikasi zutenen diskurtsoetan elementu interesgarri batzuk aurkitu.
- Bigarren elkarrizketa honetan, "hitzun berri" gisa izandako bizipenetan fokoa.

1. NORBERE HIZTUN DEFINIZIOA

- Nola definituko zenuke zure burua: *euskaldun zahar*, *euskaldun berri*, *besterik*?
- Nola definitzen duzu euskararekiko duzun harremana? Nola aldatu da denboran zehar, aldatu baldin bada?
- Eta frantsesarekiko? Ze leku du frantsesak zure bizian? Ze funtzio?

2. HIZKUNTZA JABEKUNTZA PROZESUA

- Nola oroitzen duzu euskararekiko lehen kontaktua? Eskola giroan kokatzen duzu?
- Nola bizi izan zenuen lehen eskolaratzean euskararen murgiltzea? Zeintzuk dira zure oroitzapenak?

3. HIZTUN KATEGORIAK ESKOLA GIROAN

- Etxean euskara ikasi ez izanagatik desberdina sentitu izan zara eskolan?
 - Lehen mailan
 - Kolegioan
 - Lizeoan
- Zuen artean aipatu izan duzuen gai bat da? Noiz? Nola?

4. BERTSO-ESKOLAN

- Zertan eragin dizu, eragin badizu, etxeok euskaraz ez jakiteak zure bertso ibilbidean?
- Bertso-eskolan euskara etxean ikasi ez izanagatik desberdina sentitu izan zara?
 - Lehen mailan
 - Kolegioan
 - Lizeoan
- Hitz egin izan duzue horri buruz? Noiz? Nola?

5. BERTSO-MUNDUAN

- Bertso-munduan ze erreakzio izan dituzu etxeok euskaraz ez dakitela aipatu izan duzunean?

- Zein egoeratan gertatu da hori aipatzea?
- Nola sentitu zara gaia mahai gaineratu denetan?

ELKARRIZKETAN ZEHAR BUKAERAN ARGITZEKO ESKATU BEHARREKOAK, GALDERA SOLTEAK, HARIMUTURRAK

GIDOIA HOBETZEKO NOTAK