



Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.es/ikastorratza/>

Kulturarteko hezkuntzarako jarraibideak Haur Hezkuntzan, euskara oinarri hartuta

Aketx Maté¹ & Saioa Larraza² 

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

mateaketx@gmail.com

²Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

saioa.larraz@ehu.es

To cite this article:

Maté, A. & Larraza, S. (2026). Kulturarteko hezkuntzarako jarraibideak Haur Hezkuntzan, euskara oinarri hartuta. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 36, 59-94. DOI: 10.37261/36_alea/3

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/36_alea/3

Published online: 25 March 2026

Kulturarteko hezkuntzarako jarraibideak Haur Hezkuntzan, euskara oinarri hartuta

Aketx Maté¹ & Saioa Larraza²

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)
mateaketx@gmail.com

²Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)
saioa.larraza@ehu.eus

Laburpena

Kulturarteko hezkuntza garatzeko Haur Hezkuntzako irakasleei jarraibideak eskaintzea du xede lan honek, Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) testuinguru soziolinguistikoan. Haur Hezkuntzako etapa hautazkoa izan arren, haurren sozializazio-aukeratarako garrantzi berezia duela esan daiteke, eta EAEko testuinguruan, baita umeei euskararekiko, hizkuntza gutxitu gisa, garatu dezaketen atxikimendu eta garapen linguistikorako ere (Díaz-de-Gereñu & Idiazabal, 2024). Horrela, kulturartekotasuna eta hizkuntza-aniztasunaren lanketa bertako hizkuntza gutxituaren irakaskuntzarekin uztartzen dituzten jarraibideak aurkeztuko dira. Horrekin batera, ikastetxearen eta espazioaren antolaketa eraginkorrerako oinarriak zein ikuspegi pedagogiko aproposak ere jasoko dira. Azkenik, irakasleak bere jardunaren kontrola eramatea ahalbidetzeko asmoz, diagnosi-orri eredu bat proposatzen da, baita etengabeko formakuntza pertsonala burutzeko zenbait irizpide ere.

Hitz gakoak: Kulturarteko hezkuntza, euskara, Haur Hezkuntza, hizkuntza gutxituaren irakaskuntza, migrazio hizkuntzak.

Guidelines for intercultural education in Preschool Education, taking Basque language as a starting point

Abstract

This article offers guidelines for Preschool Education teachers to promote intercultural education, taking the sociolinguistic reality of the Basque Autonomous Community (BAC) as a starting point. Although early childhood education is not compulsory, it plays a fundamental role in children's socialization opportunities and, also in the development of attachment and linguistic competence toward Basque as a minoritized language (Díaz-de-Gereñu & Idiazabal, 2024). In this regard, we propose principles that integrate interculturality and the management of linguistic diversity with the teaching of Basque as a local minoritized language. We also present pedagogical foundations and approaches that facilitate effective organization of both the school institution and educational spaces. Finally, to encourage reflection and monitoring of one's own teaching practice, we offer a model diagnostic form along with a series of criteria to promote teachers' ongoing personal development.

Keywords: Intercultural education, Basque, Preschool Education, teaching of the minoritized language, migration languages.

1. Sarrera

Gizartea eta hezkuntza estuki lotuak dauden heinean, gizarteak bizi dituen aldaketak eskolan islatzen dira. Gure hiri eta herriak itxuraldatu dituen fenomenoetako bat globalizazio eta migrazioaren hazkundera izan da, zalantzarik gabe. Eta horrek kultura asko eta oso ezberdinak leku berean elkartzea eragin du. Kultura-aniztasunaren gorakadarekin batera, ordea, arrazismo, segregazio edota diskriminazio arazoak ere ugaritu egin dira, eta horri erantzun egokia ematea da egungo hezkuntzaren zeregin nagusietako bat. Horrela, kulturarteko hezkuntza garatzeko irakasleei jarraibideak eskaintzea du lan honek xede, orain arte argitaratutako lan mardularen jarraipen gisa eta betiere, Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) egoera soziolinguistikoari loturik.

Zehazki, gure lanak Haur Hezkuntza izango du jomugan, jakina baita hautazko etapa horrek garrantzi berezia duela haurren sozializazio-aukeratarako, eta EAEko testuinguruan, baita umeek euskararekiko, hizkuntza gutxitu gisa, garatu dezaketen atxikimendu eta garapen linguistikorako ere (Diaz-de-Gereñu & Idiazabal, 2024). Horrela, Haur Hezkuntzako irakasle eta hezitzaileei heldulekuak eskaini nahi zaizkie arlo profesionalean ez ezik, alderdi pertsonalean ere kulturartekotasunean sakontzeko.

Izan ere, kulturarteko hezkuntzak hierarkizazio kulturalak eta estereotipoak gainditzea izan behar du helburu (Banks, 2015). Horretarako, irakasleak eraldaketa prozesu batetik igaro beharra dauka, non tradizionalki eta inplizituki barneratutako nagusitasun jokabideak eta usteak alde batera uztea beharrezkoa den, desikaste prozesu pertsonal bat dela medio (Walsh, 2010). Ezagutzen transmisio hutsa gaindituz, kulturarteko irakasle batek, besteak beste, haurren identitate anitzen garapena eta ongizate emozionala lehenetsiko ditu. Horrez gain, ikasleen familiekiko harremanean sakonduko du, beren beharrak ezagutu eta gurasoen parte-hartzea areagotzeko asmoz. Jakina da familiek seme-alaben eskolatzean erakusten duten inplikazioa faktore erabakigarria dela umeen etorkizuneko arrakasta akademikorako (Coelho, 2016). Era berean, garrantzitsua da eskolek ere transformazio bat gauzatzea (edo, kasurik onenean, prozesuan hasiak badira, horretan sakontzen jarraitzea), haien antolamendu, espazio eta materialetan kulturartekotasuna islatzeko (Booth & Ainscow, 2015).

Lan honen egiturari dagokionez, EAEko hezkuntza sistemaren nondik norakoak kokatuko ditugu aurrea. Jarraian, kulturartekotasuna eta hizkuntza-aniztasunaren lanketa eta bertako hizkuntza gutxituaren irakaskuntza uztartzen dituzten jarraibideak aurkeztuko

dira; besteak beste, ikastetxearen zein espazioaren antolaketa eta metodologia aproposak. Azkenik, irakasleak bere jardunaren kontrola eramatea ahalbidetzeko asmoz, diagnosi-orri eredu bat aurkeztuko da, baita etengabeko formakuntza pertsonala burutzeko zenbait irizpide ere.

2. Immigrazioa, kultura(k) eta euskal hezkuntza sistema

2.1 Immigrazioa, kultura-aniztasuna eta kulturartekotasuna

Globalizazioak kultura ezberdinen arteko harreman jarraitua ekarri du, eta horrek erronka berriak planteatzen dizkio bai gizarteari baita hezkuntza sistemari ere. Komunitate edo talde sozial baten askotariko ezaugarriak barnebiltzen dituen fenomeno den aldetik, kultura gizarteko testuinguru, espazio eta denborari lotuta dago (Morales, 2005). Definizio horren arabera, talde sozial ezberdinetako kideek dituzten ohitura, sinesmen, jokabide edota mundu-ikuskerak eta ezagutzak batzen ditu, besteak beste. Elementu horiek pertsona talde baten baitan partekatutak izateaz gain, denboran ere iraunkorrak izan behar dute (Giménez, 2005). Edonola ere, iraunkortasunak ez dakar nahitaez estatikotasuna; izan ere, kultura testuinguruarekin harreman estuan dagoen fenomeno den heinean, testuinguruarekin batera aldatzen doa (Morales, 2005).

Kulturaren benetako dimentsioaz ohartzeko, Hall-en (1976) iceberg kulturalak aukera ematen du kultura bere osotasunean ulertzeko. Horrela, kulturek, icebergekin bezala, ikusgarria den gainazaleko atala dutela proposatzen da, eremu kontzienteari dagokiona. Bertan, gastronomia, janzkera edota hizkuntza bezalako osagaiak daude, besteak beste. Kultura eremu horretara mugatzeak estereotipoak eta gutxiespenak agertzea eragin dezake. Bestalde, kulturaren errepresentazioaren eremu inkontzientean osagai sakonagoak daude, begi bistaz horren agerikoak ez direnak; genero eta familia rolak, gorputz hizkuntza, denboraren antolaketa, lidergo kontzeptua, justiziaren kontzeptua, etab. Beraz, gizarte orotan presente dauden kulturen barne konplexutasun, dinamikotasun eta heterogeneotasuna kontuan hartzea ezinbestekoa izango da talde sozial horien arteko elkarbizitza eta kohesio soziala indartzei begira.

Antzeko osagai kulturalak partekatzen dituzten norbanakoetara etorrira, identitatea da bata bestearengandik desberdintzen gaituen ezaugarria, propioa eta bakarra (Maalouf, 2005). Identitatea etengabe moldatzen doan prozesua dugu, eta haren eraikuntza haurtzaroan hasi eta bizitza osoan zehar aurrera eramaten da. Eraikuntza horretan faktore

askotarikoek dute eragina, esaterako: jaioterriak eta horrekiko dugun pertenezia sentimenduak, esperientzia pertsonalak, kulturak, etniak edota hizkuntzak (Barquín, 2009). Horrela, pertsona bakoitzak elementu identitario zehatzei pisu espezifiko emango die, unearen eta testuinguruaren arabera aldatzen direnak. Identitatearen kontzeptua estatikoa ez den heinean, nabarmendu beharra dago singularra ere ez dela. Izan ere, migrazioa edota kultura-aniztasuna bezalako fenomenoek eragiten dute identitate plural edo anizkoitzak egotea. Agerikoa da pertsona batek pertenezia-sentimendua izan dezakeela bai gizarte autoktonoarekiko baita gurasoen jatorriarekiko ere (Barquín, 2009), eta bizitzan zehar ingurunearekin izandako esperientzia eta interakzio anitzek ere eragingo dute identitate pluralaren sorreran (Etxague et al., 2010). Ondorioz, kultura eta identitatea estuki loturik dauden kontzeptuak ditugu, kulturak gure identitatea zehazten baitu. Zehazki, norberak aukeratutako elementu kulturei (ingurune sozialean aurki ditzakegunak) esanahi pertsonala ematean datza identitatea (Allah, 2015).

Bestalde, immigrazio zein globalizazio fenomenoekin lotuta, kulturak berak aniztasuna dakar adierazpide edota erlijio ezberdinetan, gizartearen ezaugarri estruktural moduan. Hortik abiatuta, kultura ezberdinek dakarten aniztasuna hainbat modutan adieraz daiteke gizarte batean: kultura-aniztasuna edo kulturartekotasuna (Morales, 2005). Kultura-aniztasuna espazio sozial jakin batean kultura ezberdinak aurkitzea litzateke (Santos Rego, 2010). Hain zuzen ere, kulturen koexistentzia hutsak definitzen du terminoa, kulturen arteko interakzio edo elkarreraginaren beharrik gabe (Morales, 2005). Gizarteratze-eredu horrek zenbait ondorio negatibo hartzen ditu bere baitan, fragmentazio soziala eragiteko arriskua baitakar. Gainera, kultura-aniztasunaren baitan kulturen arteko harreman desorekatu eta hierarkizatuak aurki ditzakegu, non kultura autoktonoa nagusi izan ohi den (Santos Rego, 2010), etnozentrismoari leku eginez. Ezin dugu ahaztu gutxiespen jarrera horiek interseksionalitatearen eraginpean garatu ohi direla, diskriminazio mota ezberdinek elkarri eragiten dioten aldetik. Izan ere, etnia, genero, hizkuntza, orientazio sexual, klase sozial edota gaitasun fisiko-mental jakina edukitzeagatik diskriminazioa jaso dezake pertsonak eta horiek konbinatuta, norbanako bakoitzarengan diskriminazio propio eta pertsonalizatuak sortzen dira, norberaren identitatearen aurkako zapalkuntzaren erakusgarri (La Barbera, 2016). Horregatik, hezkuntza-praktikek interseksionalitatearen ikuspegia kontuan hartu behar dute, diskriminazio mota ezberdinak elkarren artean loturik daudela ulertzeko eta horiek modu integratuan lantzeko (Walsh, 2010).

Kontrara, kulturartekotasuna kulturen arteko hierarkizaziotik eta ikuspuntu etnozentristatik aldentzen da, kulturen arteko harreman orekatuan oinarrituz. Espazio geografiko berean dauden kultura ezberdinen arteko elkarreragin eta bizikidetza sustatzen dituen aldetik (Morales, 2005), gizarteratze-eredu hori hezkuntzan ere aplikatzeko gai izatea da helburua.

2.2 Euskal Autonomia Erkidegoko testuingurua

Egun Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) dauden kultura ezberdinek euskal hezkuntza sisteman hartzen duten lekua aztertzea eta horri erantzun pedagogiko-didaktiko aproposa ematea lehentasunezko zeregina da ikastetxeetan. Euskal hezkuntza sistemak bereizgarri propioak dituela kontuan hartu behar da; bertan aurki ditzakegun hizkuntzengatik zein horien arteko harreman eta estratifikazioagatik. Batetik, tokiko bi hizkuntza ofizialen arteko diglosia daukagu, non gaztelania euskarari gailentzen zaion euskara egoera gutxituan utziz. Era berean, migrazio fenomenoak ekarri du ikasleen ama-hizkuntzak izugarri ugartzea, gehienak harrera gizartean hizkuntza ez-ofizialak direnak. Ondorioz, egungo hezkuntzaren erronka nagusietako bat da ikasleria horrek bertako hizkuntza gutxitua (eta gaztelania) ikastea, norberaren etxeko hizkuntza eta kultura abiapuntutzat hartuta.

Helburu horri erantzuteko, kontuan hartu beharra dago EAEn Haur Hezkuntzako ikastetxeen % 55,8 (349 ikastetxe) diru publikoz finantzatuak direla; gainerako % 44,3 (277 ikastetxe), ikastetxe pribatuak edo itunpekoak dira (Ikasgunea, 2025), erakunde pribatuek zein guraso kooperatibek kudeatzen dituztenak. Itunpekoen kasuan, diru publikoarekin daude partzialki finantzatuta, hezkuntza-itun eta diru-laguntzen bidez. Horretaz gain, seme-alaben eredu linguistikoa hautatzeko aukera dute familiek, 1983an argitaratutako dekretuan jasotakoari jarraituz (138/1983 Dekretua). Bertan, hiru eredu nagusi zehazten dira: A ereduan ikasgai guztiak gaztelaniaz irakasten dira, euskara ikasgaia izan ezik. B ereduan ikasgai batzuk euskaraz eta beste batzuk gaztelaniaz ematen dira, eta bi hizkuntzak portzentaia ezberdinetan erabil daitezke curriculumeko edukiak irakasteko (% 50-% 50, % 70-% 30, etab.). Azkenik, D ereduan ikasgai guztiak euskaraz irakasten dira, gaztelania ikasgaia izan ezik. Eredu guztietan, atzerriko hizkuntzaren ikasgaia ere badago, kasurik gehienetan ingelesa dena, 4 urtetik aurrera irakatsia (Eusko Jaurlaritzak, d.g.). Beraz, euskara, gaztelania eta ingelesa dira EAEko hizkuntza curricularrak.

Azken matrikulazio datuek erakusten dutenaren arabera, D eredua da Haur Hezkuntzako umeen familien aukera nagusia; egun ikasleen % 83,8 inguru bertan matrikulatua baitago (Eustat, 2025). Ikasle horien ama-hizkuntza kasurik gehienetan ez denez euskara izan ohi, D eredua nagusiki murgiltze-programatzat har daiteke. Bertan, umeei eskolatzea bigarren hizkuntzan (H2) gauzatzen dute, ikaskuntza prozesuaren ardatza euskara izanik. Horrek erakusten du gaitasun akademikoak eta bigarren hizkuntzaren gaitasunak aldi berean gara daitezkeela (Sotés, 1995), helburu linguistiko nagusia izanik ikasle guztiek gaztelania-euskara elebitasuna lortzea.

Aipaturiko helburuak babesa jasotzen du Oinarrizko Hezkuntza zedarritzen duen 77/2023 Dekretuan, baita Haur Hezkuntzako etapari erreferentzia egiten dion 75/2023 Dekretuan ere. Izan ere, dekretu horiek lehentasunezko trataera espezifikoa ematen diote bertako hizkuntza gutxitua den euskarari, hezkuntza sistemaren ardatz gisa hartuta. Beraz, dekretuek bultzaturiko eleaniztasuna euskararen i(ra)kaskuntzatik abiatzen dela ulertu beharra dago. Horrekin batera, dekretu horietako berritasuna den konpetentzia eleaniztunak ere arreta merezi du, garrantzitsua baita gutxienez bi zentzutan. Batetik, esplizituki errekonozitzen eta baloratzen dituelako ikasleek etxetik ekar ditzaketen hizkuntzak eta kulturak, eta horri etekina ateratzen saiatzen da. Eta bestetik, hizkuntza-aniztasun egoeretan hizkuntza ezberdinen arteko transferentzia proposatzen duelako estrategia eraginkor eta beharrezko gisa.

Lan honetan aztergai izango dugun etapari dagokionez, Haur Hezkuntzan hasitako murgilketa-prozesu goiztiarra da haurren garapen orokorrean emaitza hobeak ematen dituen (Díaz-de-Gereñu & Idiazabal, 2024). Autore horien arabera, euskararekin txiki-txikitatik harremanetan egoteak aukera ematen du atxikimendu linguistikoa bideratzeko eta etapa honetan familiek duten pisua dela eta, kultura- eta hizkuntza-aniztasuna modu zuzenagoan tratatzeko modua dago. Gainera, Haur Hezkuntzako etaparen bereizgarritasun nagusietakoa ahozketasunaren lanketa dela esan daiteke (75/2023 Dekretua, 8. artikulua). Oraindik irakurketa eta idazmena garatu ez diren heinean, Haur Hezkuntzan ahozketasuna oinarrizkoa izango da helburu bikoitza lortzeari begira; batetik, gelako hizkuntza-aniztasunari leku egiteko eta bestetik, euskararen ezagutza eta komunikazioa bultzatzeko.

Eskolaren zeregina gizarteko testuinguruan kokatzeko, EAEko jatorri atzerritarreko biztanleria aztertuko dugu. 2024. urtean, atzerrian jaiotako biztanleria 295.902 pertsonatara heldu zen, EAEko biztanleriaren % 13,3 hain zuzen ere. Araba dugu ehuneko

handiena duen lurraldea (% 15,5) Gipuzkoak % 13 du eta Bizkaiak % 12,8 (Ikuspegi, 2024). Eskolatzeko datuei dagokienez, 2024/25 ikasturtean atzerrian jaiotako ikasleak ikasleria osoaren % 11 izan dira EAE mailan (% 12 Araban, % 10,3 Bizkaian eta % 11,4 Gipuzkoan). Edonola ere, hezkuntza publikoaren eta pribatu edo itunpekoaren artean desberdintasun nabariak daude: hezkuntza publikoan ikasleen % 14,4 atzerrian jaiotakoak dira eta pribatu edo itunpekoan, berriz, % 6,9 (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, d.g.). Eredu linguistikoen kasuan ere zehaztapenak egitea komeni da. Eustat-en (2025) 2023-24 ikasturtearen analisisian oinarrituz, nazionalitate espainiarra ez duten Haur Hezkuntzako ikasleen % 2k A ereduan ikasi du, % 10,3k B ereduan eta % 87,2k D ereduan (geratzen den % 0,44k X ereduan ikasi du). Beraz, ikus daiteke familia atzerritarren artean ere D eredua dela nagusi, familia autoktonoen hautuekin bat eginez.

Hori behar bezala ulertzeko, garrantzitsua da D ereduak azken urteetan izan duen gorakada progresiboa aztertzea, bai ikasle autoktono bai ikasle atzerritarren artean. 1980ko hamarkadaren amaieran, 1988-89 ikasturtean, A eredua nagusi zen (ikasleriaren % 65,5), D ereduak soilik matrikulazioen % 19,3 izanda. Hamar urte geroago, 1998-99 ikasturtean, matrikulazio kopurua nahiko berdindu zen eredu horien artean, D ereduaren gorakada islatuz: A ereduak % 40,8 eta D ereduak % 38,1. Bitartean, B eredua A eta D ereduaren azpitik mantendu izan da: % 14,4 1988-89n eta % 20,2 1998-99n (Departamento de Cultura y Política Lingüística del Gobierno Vasco, 2020). 2000ko hamarkadaren hasieran D eredua jada eredurik hautatuena bihurtu zen EAEn. Horrela, 2003-04 ikasturtean, D ereduak matrikulazioaren % 48,4 izan zuen heinean, A (% 28,5) eta B (% 22,5) ereduaren arteko aldea txikituz joan zen eta 2008-09 ikasturterako, B eredua (% 23,1) A ereduaren (% 18,7) gainetik kokatu zen. D ereduak haren nagusitasuna handitzen jarraitu zuen, ikasturte horretan ikasleriaren % 57,4 batuz (Departamento de Cultura y Política Lingüística del Gobierno Vasco, 2020).

Familia atzerritarren artean ere D ereduaren aldeko hautuaren gorakada modu progresiboan gertatu da. 2012-13 ikasturtean, ikasleria atzerritarraren % 51k A eredua hautatu zuen, B (% 17) eta D (% 32) ereduaren gainetik (Fouassier & Shershneva, 2013). 2017-18 ikasturterako, ordea, atzerrian jaiotako haurren % 63,6k D ereduan ikasten zuen. Era berean, EAEn jaiotako eta guraso atzerritarrak dituzten haurren % 71,2 D ereduan ikasten zegoen ikasturte berean. Horrela, azken datuen arabera, A ereduak jaso du ehunekorik txikiena: % 4,7 atzerrian jaiotako haurren kasuan eta % 8,7 guraso atzerritarrak dituzten umeen kasuan (Eusko Jaurlaritza, 2018).

Azkenik, aipatu beharra dago euskararen egoera diglosikoaren eraginez, eremu eta testuinguru askotan ez dagoela modurik euskara normaltasunez erabiltzeko, eta ondorioz, gaztelaniara jotzen dute hiztunek. Horrek eragiten du heldu etorkinek, maiz, euskara ikasteko premia ez antzematea eta gaztelania erabilgarritasun handiagoko hizkuntza gisa ikustea. Gainera, kontuan hartu behar dugu gurera etorritako etorkinen erdia baino gehiago Hego Ameriketatik iritsi ohi dela, EAEko hizkuntza ofizialetako bat jada menperatzen dutela (Barquín & Ruiz Bikandi, 2009). Migrazio-prozesuak berak izan ditzakeen konplexutasunak bere sakontasunean ulertuta, besteak beste, etxebizitza eta lana aurkitzea, burokrazia, haurren eskolatzea, osasun arlorako sarbidea lortzea, etab., zama erantsi horrek gizarte berriko hizkuntza nagusia soilik ikastera bultza ditzake etorkinak (Barquín, 2008). Horregatik, ezinbestekoa da nabarmentzea euskal hezkuntza sistemak belaunaldi berriak euskalduntzeko zereginean duen berebiziko garrantzia, are gehiago bertako hizkuntza gutxitua ardatz duen murgiltze programa (D eredua, alegia) nagusi bihurtu den garaian. Edonola ere, euskararen irakaskuntzan eta biziberritzean aurrera egiten jarraitu ahal izateko, egungo hizkuntza-aniztasun testuinguruak kontuan hartu behar dira derrigor. Eta horretarako, kulturarteko hezkuntza gauzatu beharra dago egungo eskoletan.

3. Kulturarteko hezkuntzarako jarraibideak

Egungo testuinguru anitzean, euskararen irakaskuntza eraginkorra izango bada, ezinbestean ikuspegi eleaniztun batetik gauzatua izango da (Cenoz, 2009); batetik, hizkuntza curricularren irakaskuntzari erantzun ahal izateko, eta bestetik, ikasleen etxeko hizkuntzetan oinarrituta, euskara bigarren edota hirugarren hizkuntza gisa irakasteko. Helburu eleaniztun horri estuki loturik, kulturarteko hezkuntzak pisu esanguratsua hartzen du ezinbestean. Horrenbestez, hori gauzatzeko oinarrizkoak diren printzipioak garatuko ditugu atal honetan, orokorrenetatik zehatzenetara antolatuta; hau da, eskola mailako neurri globaletatik hasi eta hezitzaile bakoitzaren baitakoetaraino.

3.1 Ikastetxeetako giza baliabideak

Intentsitate handiagoz edo txikiagoz, gizarteko eremu ezberdinak zipriztintzen dituzte egungo matxismoak, homofobiak edota arrazismoak (Leal, 2023). Ikerketa ugari erakutsi duten bezala, hezkuntza-instituzioek gizartean nagusi diren balioak, aurreiritziak eta botere-harremanak islatu eta, zenbait kasutan, erreproduzitu egiten dituzte, modu

esplizitu zein inplizituan (Apple, 2018; Sleeter, 2017; UNESCO, 2020). Horrenbestez, eskola ez dago matxismo, homofobia edota arrazismotik libre, eta errealitate hori aitortzea ezinbesteko abiapuntua da hezkuntza-praktika eraldatzaileak garatzeko.

Halaber, estratifikazio sozialak dakar aginte guneetan dauden pertsonen ezaugarri sozioekonomiko eta kultural zehatzak edukitzea, eta gune horietan hartutako erabakiek gizarteko mailakatzeko hori erreproduzitu ohi dute, pertsona atzerritar edota arrazializatuen zein beren hizkuntza eta kulturen kaltetan. Horrela, ikastetxeetako zuzendaritza taldeetan pertsona arrazializatu edo jatorri atzerritarrekoak ez aurkitzeak hierarkizazio sozial hori elikatzea dakar (Santamaría & Santamaría, 2015; Sleeter, 2017) eta ondorioz, lehentasunezkoa da pertsona horiek hezkuntzako eremu erreferenteetan ardurak edukitzea, botere karguetan beren presentzia bermatuz eta hitza zein erabakiak hartzeko espazioa utziz. Haurra hezten diharduena klase ertaineko pertsona zuria izateak eta etnia edota jatorriari lotutako esperientzia negatiboak bizi ez izanak asko mugatu dezake jatorri atzerritarreko ikasleen zein beren familien egoerak behar bezala ulertzea, eta hortaz, hori guztia eraginkortasunez kudeatzea. Horrez gain, pertsona arrazializatuen testuinguru eta ikuspuntuak era askotako eraldaketak egiteko lagungarriak izan dakizkiguke: esate baterako, edozein ikastetxetan garatu beharreko harrera-plana egokitze edota pertsona zuriek antzeman ezin ditzaketen arazo posibleak identifikatu eta ekiditeko (Bela-Lobedde, 2023; Santamaría & Santamaría, 2015).

Guraso Elkarteetan ere egoera bera errepika daiteke. Familia atzerritarrentzat, maiz, horiek ez dira gune seguruak izango beren burua ordezkari gabe ikusten badute (Epstein, 2018). Gainera, hezkuntza antiarrazista eta kulturartekoa eskaintzeko ardura hezkuntza komunitateko kide guztiek duten heinean, Guraso Elkarteetatik prestatzen diren eskaintzak ere kulturartekotasunaren premisaren barruan sartu beharko dira. Horrela, familien jatorri-, hizkuntza- eta kultura-aniztasuna Guraso Elkarteetan ere islatzea garrantzitsua da, bertako arduradun eta boluntarioen artean etnia ezberdineko pertsonak bermatuz (Bela-Lobedde, 2023; Gay, 2010; UNESCO, 2017). Kultura ezberdinei trataera egokia emango zaiela bermatu ez ezik, familia zein ikasleek ere eskola gune segurutzat hartuko dute, komunitate sentimendua areagotuz eta elkarbizitza giro osasuntsua sustatuz. Kontrara, ekintza horien prestaketan soilik pertsona zuriek parte hartzeak ez du bermatzen oinarri hori beteko denik, kultura zein hizkuntzak estereotipatzeko edo gutxiesteko arriskua baitago (Bela-Lobedde, 2023; Sleeter, 2017).

Azkenik, eskolak eskainitako zerbitzuei dagokienez, jantokiaren antolaketa eta eskaintza ere ezin da salbuespena izan kulturartekotasunaren lanketan. Eskaintzen den menuak ikasleriaren aniztasuna kontuan hartu behar du, elikagai zehatzak jaten (ez) dituzten umeak fokuan jartzeko arriskurik gabe. Horretarako, jantokiko arduradunek ere kultura eta gastronomia ezberdinekin harreman zuzena edukitzea komeni da (Barquín, 2020), bai menua diseinatzerako orduan bai jantokiaren funtzionamendu egokia ziurtatzeko garaian.

3.2 Espazioaren antolaketa eta taldekatzeak

Espazioaren antolaketan ere ikasleriaren kultura- eta hizkuntza-aniztasuna agerian egon behar dira. García-Chatok (2014) azaltzen duen bezala, espazio fisikoa eta bertako materiala ikasketarako lekua izateaz gain, ikasketa prozesuan parte-hartzen duen elementua ere bada. Horren harira, espazioak balio lezake ikasleek bertan haien ikasketa eraikitze baliabideak biltzeko, behin eta berriz esploratzeko, eta gainera, ikasketaren edukia ere bihur daiteke. Horrela, helburu didaktiko zehatzen arabera espazioak birmoldatzen joatea garrantzitsua da, beti ere aniztasun kultural eta linguistiko ez-estereotipatua eskainiz (Rinaldi, 2021).

Zehazki, ikastetxeko jolastoki, pasabide, pareta zein geletan hizkuntza ezberdinak ikusgai egotea garrantzitsua da. Atzerriko hizkuntza batzuetako idazkerek euskararen alfabetoarekin zerikusirik ez dutela jakinda, grafia horiek ikusgarri jartzeak ikasleen motibazioa eta atxikimendua bultzatzen ditzake beren ama-hizkuntza(ar)ekiko, beren burua eskolako kide sentiaraztearekin batera. Horretarako, besteak beste, familia zein ikasle helduagoen laguntzaz kognatu deritzogunak identifika daitezke. Izan ere, kognatuak hizkuntza ezberdinetan antzeko idazkera eta ahoskera duten hitzak direnez (adibidez, culture ingelesez, frantsesez; cultura gaztelaniaz), lexikoa hizkuntza bat baino gehiagotan garatzeko aukera ematen dute (Celic & Seltzer, 2016). Horrela, hizkuntza gaitasuna handitu ahala, umeek hizkuntza ezberdinak konparatzeko modua izango dute, baita hizkuntzen arteko konexioak egiteko ere. Beraz, eleaniztasuna gela barruko lanketara mugatu gabe, eskolako eremu eta euskarri askotarikoetan ere presente egongo da (García et al., 2017), beti ere euskara lehenetsiz.

Eskola sozializaziorako aukera paregabea den heinean, umeen arteko elkarreraginak ahalik eta maizen gauzatzeari begira eta, hortaz, testuinguru kultural edo jatorri ezberdineko umeen arteko elkartrukea indartzeari begira, irakasleok espazioaren antolaketarekin loturiko zenbait estrategia burutu ditzakegu. Honen adibide izango litzateke gela antolatzea komunikazio egoerak zein ikasketa interaktibo-kooperatiboa

ahalbidetzeko helburuarekin (Louzao, 2015). Zehazki, gela barruan ikaskuntza-espazio espezifikoak sor ditzakegu haurren arteko harreman eta elkarriketak sustatzeko. Espazio horietan, irizpide ezberdinen arabeko taldekatze askotarikoak egitea garrantzitsua izango da, berdinen arteko ikaskuntza gerta dadin. Modu horretan, haurren arteko konfiantza zein harremanak indartu ez ezik, haien jokabideak eta autokontzeptua ere hobetzeko aukera dago (Molina et al., 2019).

Murgiltzearen hasierako urtean, haurrek euskara bigarren (H2) edo hirugarren (H3) hizkuntza gisa jasotzen duten kasuetan, talde handian aritzea izan liteke egiturarik eraginkorrena (Zabaleta, 1995; Huarte, 2024). Izan ere, lan horietan jasotzen den moduan, haurrek oraindik gaitasunik ez dutenean beren artean euskaraz eztabaidatzeko edota mezu berriak sortzeko, irakaslearen inputa bideratua egongo da esanahi partekatuak eraikitzen. Ordea, umeak hizketagaiak proposatzeko gai izaten hasten diren heinean, jarraipen indibidualagoa egin daiteke bakoitzaren hizkuntza garapenaren inguruan eta irakasleak ez ditu horrenbeste gidatu beharko egoerak. Gela talde txikietan antolatzeak unea da orduan, umeen interakzioak askeagoak izan daitezela haiengandik sortutako elkarriketa gaiak oinarri hartuta (Garro & Sainz, 2015).

3.3 Hezkuntza-ikuspegiak

3.3.1 Kulturalki jasangarria den pedagogia

EAE-n kultura-aniztasuna etengabe handitzen ari den honetan (Eustat, 2025), eskolak zubi-lana egin behar du ingurune akademikoa eta umeen testuinguru kulturala eta familiarra lotzeko. Kulturalki jasangarria den pedagogiaren (ingelesez Culturally Sustaining Pedagogy) helburu nagusia da ikasle guztien errendimendu akademikoa bultzatzea; beti ere, haien praktika kultural eta hizkuntza mantentzen (Contreras et al., 2022). Pedagogia horren baitan, ataza eta esperientziak bideratuak daude umeek haien sinesmen, jarrera eta oinarri kulturalak behatu, ezagutu eta esanahi pertsonala eraikitzen. Hori lortzeko ezinbestekoa izango da bazterkeria sustatzen duten praktikak saihesteko lanketa esplizitua, jarraitua eta kritikoa egitea gelan, ikasleek kontzientzia soziopolitikoa eskuratzeko prozesua abia dezaten.

Talde etniko eta kultura ezberdinen ezagutzak eta praktikek duten balioa nabarmentzen du ikuspegi honek, kulturarteko hezkuntzaren printzipioekin bat eginez (Banks, 2015). Horrela, euskal ikasleen identitate kulturala aberasteaz gain, gizartean dauden beste kultura batzuekiko errespetua eta elkarbizitza ere sustatuko dira. Aldi berean, bermatzen

da ikasleen jatorrizko kulturak ez direla ikusezin bihurtuko ezta galduko ere; eskolak askotariko kultura-, hizkuntza- eta ohitura-praktikak integratuko dituelako irakaskuntza-prozesuan (Gay, 2010).

Euskal hezkuntza-sistemari gagozkiolarik, funts horien transmisioa hainbat ekimenetan islatzen da; hala nola, euskal kultura ikasgaien edukietan txertatuz eta euskara irakaskuntza-hizkuntza gisa erabiliz, beste kultura-tradizioetako umeekiko errespetua eta ahalduntzea sustatzearekin batera. Era berean, ikasleen jatorrizko hizkuntza eta kulturak modu aktiboan erabiliko dira, adibidez, proiektu eleaniztunak bideratuz edo familiaren laguntzaz gelan esperientziak partekatuz. Curriculumaz ezagutza-funtsen arabera egokituko denez, ikasketa pertsonalizatua dakar horrek, kulturari loturiko aurreiritzi zein estereotipoak baztertuz eta haurren interes eta adierazpenak kontuan hartuz. Hori bideratzeko, pedagogia honek aurretiko ezagutza-funtsak baliatzen ditu eskola testuinguruan ikasi beharreko edukiak irakasteko (Machancoses, 2021).

Esan beharrik ez dago hori guztia aurrera eramateko beharrezkoa dela eskola harremanetan egotea umearen familia eta testuinguru kulturalarekin (ikus 3.5 atala). Modu horretan baino ezingo dira garatu ezagutza-funtsak; alegia, motibazio kulturalako gaitasunak, historian zehar ongizate propio zein familiarra bermatu dutenak (Contreras et al., 2022).

3.3.2 Ikasketa erreflexiboa

Etnozentrismoaren ideologiaren baitan, gertatu ohi da mendebaldeko hezkuntza tradizioan kontzeptuak ikuspegi eurozentristatik azaltzea, eta egia zientifikoa aitzakiatzat hartuta, ikuspegi horretatik aldentzen diren ezagutzak ez dira kontuan hartzen (Quezada-Carrasco et al., 2022). Horri erantzun nahian, ikasketa erreflexiboak aukera ematen du ikas-prozesua haratago eramateko, hausnarketarik gabe ikaskuntza esanguratsurik ez dagoela defendatuz. Zehazki, kontzeptuak era dinamiko batean antzemateko eta tradizionalak ezagutu duguna zalantzan jartzeko beharra nabarmentzen du, erredukzionismotik ihes eginez, kulturalki jasagarria den pedagogiak proposatu bezala (Daros, 2009).

Ikasketa erreflexiboak, beraz, lotura zuzena du erlatibismo kulturalaren ikuspegiarekin, kultura-ikuspegi bakar eta hegemonikoak zalantzan jartzea proposatzen baitu. Hala ere, hezkuntza-testuinguruan ezin da erlatibismo kultural absolutu batera jo, hau da, praktika kultural guztiak balio berekoak direla onartzera, horrek giza eskubideen aurkako

jokabideak legitimatzeko arriskua ekar dezakeelako (Benhabib, 2002). Horren aurrean, zenbait egilek defendatzen dute erlatibismo kultural kritikoa, non kultura-aniztasuna aitortu eta balioan jartzen den, baina aldi berean praktika jakin batzuk birpentsatzen diren ikuspuntu etiko eta sozialetatik (Nussbaum, 2009; UNESCO, 2006).

Ildo horretan, ikasketa erreflexiboak aukera ematen die ikasleei praktika kulturalak modu konplexu eta ez-erreduktiboan ulertzeko, haien jatorri eta esanahia aztertuz, baina baita ondorio sozial eta moralak problematizatuz ere. Horrek saihesten du etnozentrismoa zein erlatibismo kulturala muturrera eramatea, eta hezkuntza-prozesua elkarrizketa kritikoan, justizia sozialean eta giza eskubideen defentsan oinarritzea ahalbidetzen da (Banks, 2015). Horrela, ikuspegi konstruktibistatik abiatuta, irakaskuntza testuinguruari egokituagoa egotea eta aniztasuna esplizituki lehenesteko aukera dago (Collazo & Geli de Ciurana, 2017).

Ikasketa erreflexiboak zuzenean dakar ikaskuntza prozesu pertsonalizatua. Hasteko, ezagutzak ikuspuntu plural eta kulturantzun batetik aurkeztuko dira, hegemonia eurozentristatik aldentuz (Quezada-Carrasco et al., 2022). Edonola ere, ikastea errepikapen-prozesu edo ezagutza hutsal moduan ulertzetik urrun, ikasitakoaz gogoeta egin eta ezagutzak era pertsonalean barneratzea da hemen gakoa. Adibidez, "Nola sentitu zara?" edo "Zergatik uste duzu gertatu dela hori?" bezalako galderak hausnarketarako egokiak dira eta aukera ematen dute haurrek haien emozioak eta pentsamenduak azaleratzeko. Era berean, hausnarketak aukera ematen du behar pertsonalak bideratzen joateko eta ikasketa integrala lortzeko, pentsamendu kritikoa garatzea ezinbestekoa baita ikuspegi honetan (Daros, 2009).

Jarraibide hau Haur Hezkuntzako etapan aplikatzea funtsezkoa izango da, haurrek mundua ezagutzeko duten jakin-min naturalari erantzuten baitio. Izan ere, haurrek esperientzien bidez ikasten dute, eta, horregatik, garrantzitsua da eguneroko egoeretan hausnarketarako espazioak sortzea. EAEko testuinguruan, ikasketa erreflexiboa bertako nortasunaren eta kulturartekotasunaren arteko oreka bilatzean datza. Hots, euskararen eta euskal kulturaren balioa azpimarratu behar dira, egoera diglosikoan dagoen bertako hizkuntza gutxitu gisa errekonozituz eta euskal kulturaren transmisioa indartuz. Era berean, beste kultura batzuen ezagutzarekin uztartzea beharrezkoa da, migratutako familietako haurren jatorria balorean jarritz eta haien ekarpenak aberastasun gisa ulertuz (Lasagabaster, 2017). Horren eredu izan daiteke gelan munduko leku ezberdinetako jaiak ospatzea edota haurrek etxean erabiltzen dituzten hizkuntzak gelara ekartzea (Coronel et

al., 2024). Askotariko ipuin-kontaktetek (hizkuntza eta erreferente kultural anitzak dituztenak), antzerki txikiek edota naturara egindako irteerek ere aukera ematen dute haurrek euren bizipenak partekatu eta interpretatzeko modua izan dezaten (Berasategi, 2014).

Horrela, pentsamendu kritikoaren garapenean oinarritutako jardueren bidez, ikasleek aurrez barneratutako jokabideak, sinesmenak eta ezagutzak aztertzeke eta, beharrezkoa denean, horiek berrikusteko aukera dute, ikaskuntza-prozesu eraldatzaile baten baitan (Freire, 2005). Irakasleak galderen bidezko elkarrietzeta gidatua sustatzen duenean, ikasleek generoari, kulturari edo gizarteari lotutako estereotipoak identifikatu eta zalantzan jar ditzakete; adibidez, “hori nesken kontua da” gisako adierazpenak problematizatuz, berdintasunean oinarritutako jarrerak eraikiz (Kumashiro, 2000). Era berean, talde etniko edo kultural ezberdinen inguruko ezagutza handitzeak aurreiritziak murrizten eta jarrera arrazistak zuzentzen laguntzen duela erakutsi dute ikerketa ugari, bereziki hausnarketarako eta elkarrietzeta irekirako giroak sortzen direnean (Banks, 2015). Testuinguru horietan, ikasleen ekarpen askea sustatzen da, pertsona eta kultura ezberdinen arteko hierarkizaziorik gabeko elkarrietzetei lekua emanez, eta, ondorioz, enpatia, tolerantzia eta kontzientzia kulturala garatzea ahalbidetzen da (UNESCO, 2006).

Ildo horretan, gelan sor daitezkeen umeen arteko gatazkek balio pedagogiko handia hartzen dute, baldin eta haien kudeaketa indarkeriarik gabeko estrategien bidez egiten bada. Izan ere, gatazkek ikasleen autonomia, komunikazio-gaitasuna eta negoziatze-trebetasunak garatzen laguntzen dute (Johnson & Johnson, 2001). Gainera, gatazken kausak kulturarte desadostasunekin lotuta daudenean, horiek ikaskuntza-aukera bihur daitezke, ikasleek besteen interesak entzun, ulertu eta kontuan hartzeko gaitasuna garatzen dutelako gatazkaren konponbidea modu egokian bideratzen denean (Funes Lapponi, 2000).

3.4 Didaktika eleaniztuna

Didaktika eleaniztunaren helburua da hizkuntza ezberdinak ikuspegi integratu batetik lantzea. Horrela, ikasleen hizkuntza errepertorioak elkarreraginean jartzean datzala diote Dolz eta Idiazabalek (2013), hizkuntza bakoitzaren gainean dituzten ezagutzak artikulatu eta hizkuntza gaitasunak modu koordinatuan garatu ahal izateko, beti ere hizkuntza bakoitzaren testuinguru soziolinguistikoa eta erabilera errealak kontuan hartuta. Ikuspegi horretan garrantzi berezia hartzen du transferentziak; hizkuntza-ezagutzen arteko loturari esker, haurrek gaitasun metalinguistikoak (fonetiko-

fonologikoak, morfosintaktikoak edota semantikoak, besteak beste) sendotuko dituzte (Cenoz, 2009). Horrela, Idiazabal eta bestek (2015) gogorarazten duten bezala, gaitasun metalinguistikoa garatzea ez ezik, didaktika eleaniztunaren helburua ere bada ikasleek hizkuntza ezberdinetan komunikatzeko gaitasuna eskuratzea. Edonola ere, didaktika eleaniztuna ikasleek hizkuntza ezberdinetan konpetentziak eta ezagutzak bereganatzetik haratago doa. Izan ere, eleaniztasunaz kontzientzia hartu eta hizkuntza gutxituen aldeko jarrera ere berariaz landu behar baita (Idiazabal et al., 2015), eta horrek balioetan oinarritutako hezkuntza izatea ere badakar. Horregatik, kulturartekotasuna sustatzen duen ildo pedagogiko bezala definitu genezake (Dolz & Idiazabal, 2013).

Hezkuntza eleaniztuna hizkuntzari loturiko aurrerapausoetarako ez ezik, erabilgarria suerta dakiguke ere umeen identitatea indartzeko, beren parte-hartzea sustatzeko eta, era berean, gelako giroan ondorio positiboak bilatzeko (Pánchez-Jiménez, 2021). Izan ere, haurren hizkuntza ezberdinak landu eta balioesten dituen pedagogiak umeen identitate pluralak eratzea ahalbidetuko du (Celic & Seltzer, 2016). Horregatik, ikasleen ama-hizkuntzek gelan presentzia eta lanketa izan behar dute, umek haien hizkuntzekiko zein ikaskideen hizkuntzekiko jarrera positiboak garatuko badituzte. Irakasleak hizkuntza-aniztasunaren aurrean erakutsitako jarrerak eragin handia dauka haurrek hizkuntza ezberdinak antzematerako orduan, baita haien arteko harremanetan zein norbanakoaren garapen emozionalean ere (Larraza & Díaz-de-Gereñu, 2024). Beraz, irakasleak bere jarrera zaindu eta une oro eredu izan behar du.

EAEko testuinguruari erreparatuz, non bertako hizkuntza gutxitua den hezkuntza sistemaren ardatza, ikasleek euskararekin loturiko hizkuntza-gaitasun sendoak garatzea bilatzen da, eta hortik abiatuta, gainerako hizkuntzen ikasketa ere gauzatzea. Ikasle bakoitzaren ama-hizkuntza baztertu gabe euskararen lanketa egiteko translanguaging metodologiak ere hizkuntza errepertorio ezberdinen arteko koordinazioa eta planifikazioa du oinarri (Cenoz & Gorter, 2021; Leonet, 2019; Muguruza, 2021). Lan horietan jasotzen denaren arabera, irakasleek aldamio-harremanean oinarritutako esku-hartze pedagogikoak garatuko dituzte, umeen garapen linguistikoa laguntzeko helburuarekin. Zehazki, irakasleak umearen garapen-mailara eta beharretara egokitutako hizkuntza erabiliko du, input egokitu eta ulergarriaren bidez hizkuntzaren funtzionamenduari buruzko hipotesiak eraikitzen lagunduz. Elikatze linguistiko horri esker, haurrak hizkuntza ezberdinen artean loturak ezartzen joango dira, beren hizkuntza-errepertorioa modu progresiboan aberastuz (Dolz & Idiazabal, 2013). Hiztegia zabaltzen doan heinean,

haurra hizkuntzaren hedapen-prozesu batean murgiltzen da, prozesu hori bereziki indartzen delarik helduen ereduak imitatzearen, esaldiak ekoizteko saiakeren eta helduek haurraren ekoizpenari egiten dizkieten birformulazioen bidez (Lyster & Ranta, 1997). Birformulazio horiek testuingurura egokituta daudenean, hurrek aukera dute hizkuntza-eredu zuzenak modu esanguratsuan barneratzeko; horretarako, garrantzitsua da baliabide multimodalen erabilera; hala nola, onomatopeiak, keinu bisualak eta gorputz-adierazpena, ulermena eta hizkuntza-garapena errazteko (Bruner, 1990; Dolz & Idiazabal, 2013).

Halaber, translanguaging-ak giro erlaxatua bideratu dezake, non ikasketa prozesua umeen eta haien sormenaren gain jarriko den eta eskolarekiko begirada positiboa ahalbidetuko den, Pánchez-Jiménezek (2021) azaltzen duen bezala. Ondorioz, haurren ongizate emozionala bermatzetik hurbilago egongo gara haien parte-hartzea zein identitatea gailentzen dituzten ikuspegiak erabilita.

Haur Hezkuntzan, zehazki, hurrek ahozketasuna garatzea da helburu linguistikoa nagusienetakoa eta zentzu horretan, garrantzitsua da hurrei hizkuntza ezberdinetara hurbiltzeko aukerak eskaintzea, hau da, hizkuntzak entzun eta esploratzeko testuinguru esanguratsuak sortzea, komunikazio funtzional osoa eskatu gabe (Cenoz & Gorter, 2011). Atzerriko hizkuntzaren hurbilpen goiztiarraren testuinguruan, Content and Language Integrated Learning (CLIL) ikuspegiak edukiaren eta hizkuntzaren garapena modu koordinatuan lantzea proposatzen du, nahiz eta Haur Hezkuntzan bere aplikazioa mugatua eta egokitua izan ohi den, haurrak oraindik ama-hizkuntzan oinarri sendoa eraikitzen ari direlako (Coyle et al., 2010; Lasagabaster & Doiz, 2016). Etapa horretan, CLILa ez da irakas-metodo nagusi gisa ulertu behar, baizik eta atzerriko hizkuntzara hurbiltzeko estrategia gisa, hizkuntza horrekiko esposizio esanguratsua eta naturala eskaintzen duena (Eurydice, 2017).

Illo horretan, translanguaging ikuspegiak bezala, CLILEk ere ikasleen kontzientzia linguistikoa eta hizkuntza-identitatearen garapena sustatzeko aukerak eskaintzen ditu, hizkuntzen arteko harremanak esplizituki lantzen direnean (García & Wei, 2014; Cenoz & Gorter, 2021). Horrela, hezkuntza-jardunek ikasleen ingurune hurbilean presente dauden hizkuntzak kontuan hartu behar dituzte, eta hizkuntzen arteko elkarrekintza ikaskuntzarako baliabide positibo gisa ulertu (Cenoz, 2017; May, 2013). Horregatik, jarduerak diseinatzerakoan, irudi esplizituak, material errepikakorrak eta egitura ziklikoak erabiltzea lagungarria da, hurrek hizkuntza-elementuei arreta handiagoz

heltzeko aukera izan dezaten, edukiaren ulermena bermatuz eta hizkuntzekiko jarrera positiboa sustatuz (Kirsch & Duarte, 2020). Esaterako, ikasleek hizkuntza ezberdinen arteko antzekotasunak azter ditzakete —kognatuak edo egitura partekatuak identifikatuz—, ulermena eta transferentzia linguistikoa erraztuz. Horrek guztiak bat egiten du didaktika eleaniztunaren oinarriekin (Idiazabal et al., 2015).

3.5 Irakasle eta familien arteko harremana

Kultura-aniztasunak dakar, besteak beste, familia eta eskolaren arteko harreman eta ikuspuntu desberdinak egotea; izan ere, jatorrizko kulturaren arabera, familiek hezkuntzarekiko pertzepzio ezberdinak izan ditzakete (Núñez & Guzmán, 2016). Aniztasuna etnia edo azal kolore desberdinetatik haratago doala garbi izan behar du kulturarteko irakasleak, pertsona bakoitzak egiten baitu bere ekarpena aniztasunean (Aguilar & Ruiz de Lobera, 2006). Familiaren kulturaren arabera, umeak zaintzeko eta denbora pasatzeko toki moduan uler liteke ikastetxea, edo kontrara, lan-mundurako baliagarriak izango diren ezagutzak transmititzeko leku soil gisa. Bestalde, haurren garapen integrala ziurtatuko duen instituzio bezala ere ikus liteke, azken hori izanik desiragarriena, eskolari merezi duen balioa ematen baitzaio.

Umeen garapen integrala zein ongizate emozionala ziurtatzeko, familiek leku esanguratsua izan behar dute haurren ikaskuntza prozesuan, eta hori ulertarazi behar zaie hasiera-hasieratik gurasoei. Ikasleen familiak ikaskuntza prozesuan inplikatzek onurak baino ez ditu; besteak beste, familiaren zein haurren integrazioan lagunduko du, umearen ikasketa prozesua erakargarriagoa bihurtuko du eta haurrak prestutasun handiagoa erakutsiko du ikasteko edota jatorrizko kulturari balorea emateko (Epstein, 2018). Horrenbestez, haurren garapena bere osotasunean indartzeaz gain, etxeko kultura ez galtzeko ere balio du familien parte-hartzeak (Martínez, 2010). Gainera, Núñez eta Guzmánek (2016) dioten bezala, eskola eta etxearen arteko zubia errazago eraikitzea ekarriko du parte-hartze horrek, berebiziko garrantzia duena Haur Hezkuntzan. Izan ere, eskola eta familiaren arteko harremana osasuntsua denean, gurasoek eskola zein irakaslearengan duten konfiantza handitu egiten da automatikoki, baita alderantziz ere, zuzen-zuzenean eskola komunitatea sendotuz. Era berean, eskolako hezkuntzari jarraipena emateko baliabideen trukea ere areagotu egingo da, gurasoek beren buruak umearen ikasketa-prozesuan laguntzeko gai ikusiz (Núñez & Guzmán, 2016). Hori gerta dadin, irakasleek familiei haienganako espektatibak komunikatu behar dizkiete, eta halaber, familiek ziurtatu behar dute horiek ulertu dituztela. Modu horretan, familiek

laguntza egokiagoa eskainiko diete umeei, ikasteko ohitura zein jokabide positiboak sustatuz (Epstein, 2018).

Ildo beretik, eskolako eta etxeko hezkuntzak bat egin dezaten, ezinbestekoa izango da irakasleak ikastetxearen balioen berri ematea (Martínez, 2010). Azalpen hori errespetuz egin behar da, kultura ezberdinak epaitu gabe, eta argi izanda zeintzuk diren ikastetxeak eskainitako hezkuntzaren mugak. Alegia, irakasleak kontziente izanda familien pentsamoldeak aldatzea beren eskumenetik kanpo geratzen dela (Barquín, 2020). Ikastetxeko baloreen kontra egiten duten sinesmen edota jokabideak eskola eremutik kanpo uztea lehentasunezkoa da, eta familiek horren jakitun izan behar dute. Horren adibide dira jarrera matxista, klasista, homofobo edota aporofoboak, besteak beste. Horrek aukera emango die familiei eskola testuingurua hobeto ezagutzeko, eskolako auzo, herri edo hiriaren bizimoduan ere sakonduz, beren seme-alaben hezkuntzan positiboki eragin dezakeena (Leiva Olivenza, 2013).

Euskarari dagokionez, hizkuntza gutxitu gisa irakasten dela jakitun izan behar dute familiek, horrek dakartzan erronka eta beharrekin (Díaz-de-Gereñu & Idiazabal, 2024; Flors-Mas & Manterola, 2021; Larraza & Díaz-de-Gereñu, 2024). Horregatik, irakaslea familientzako konfiantzazko pertsona izateak aukera eskaintzen du familien beldurrak uxatzeko, zalantzak argitzeko eta askotariko informazioa zein aholkuak emateko beren haurren garapen linguistikoaren inguruan. Hizkuntza-eredu ezberdinak azaltzeak, esaterako, horietako bakoitzaren indarguneak eta mugak jasoz, egundoko garrantzia dauka. Gainera, dagokion herri, hiri edo auzoko egoera soziolinguistikoa familiei aurkezteko ardura ere hartu beharko du irakasleak. Era berean, eleaniztasunaren abantailen eta elebakartasunaren gabezien inguruan informatzeko betebeharra dauka. Horregatik, esan daiteke irakasleak direla familiengan euskara eta euskal kulturarekiko estimua sortzeko lehenengo eragileak (Barquín, 2020) eta murgiltze programak familien babesa izatea oinarritzkoa da haren eraginkortasun eta arrakastarako (Larraza & Díaz-de-Gereñu, 2024).

Beste alde batetik, irakaslearen ikuspuntutik, familiekiko harremana erabilgarria suerta daiteke umeen kultura- zein hizkuntzari trataera egokia eman ahal izateko (Lasagabaster, 2017; UNESCO, 2003). Izan ere, ikasleen kultura eta hizkuntza ezberdinak ez estereotipatzeko informazio iturri izan ohi dira familiak, eta ukaezina da haien ahotik informazio oso baliagarria lor daitekeela: etxeko hizkuntzaren berri jasotzea, ama-hizkuntzaren ezagutza-maila, umearen izena era egokian ahoskatzea (oinarritzkoa haurra

eskola testuinguruan baloratua sentitzeko), umearen ama-hizkuntzan ohiko abesti edo liburuak, ospakizunak, etab. (Epstein, 2018). Edonola ere, tentuz landu beharko du hori guztia irakasleak etxe bakoitzeko ohitura nagusiak kultura zehatzetako ordezkari ez bihurtzeko (Barquín, 2020).

Gainera, umea bere osotasunean ezagutzeko eta haren jokabideak testuinguruaren arabera interpretatzeko familiarekin kontaktuan egotea oinarritzkoa dela gogorarazten digu Barquínek (2020), ezinbestekoa delako ikasleen egoerak banan-banan ezagutzea. Zoritxarrez, migrazio prozesuek maiz konnotazio edo bizipen negatiboren bat dute atzetik eta egoera horiek gerora umeengan islatzen dira: familiako kideen urrunketa, etxebizitza eskuratzeko zailtasunak edota lan-baldintza kaxkarrak, adibidez (Núñez & Guzmán, 2016). Hori dela eta, haur eta familia bakoitzak testuinguru eta hezkuntza premia desberdinak izango ditu eta horiek ezagutzea irakasleak nahitaez bete behar duen zeregina da (Kidwell & Pentón Herrera, 2019; IDEASUR, 2023).

Umeei dagokienez, argi izan beharra dago ongizate emozionalik gabe ezinezkoa dela inongo ikasketarik gauzatzea, eta irakaslea da haurren ongizatea bermatu behar duena, umeak afektiboki egonkor egon daitezen, bikaintasun akademikora mugatu gabe, are gehiago Haur Hezkuntzako etapan (Denhal et al., 2012). Horregatik, Haur Hezkuntzako irakaslearen lanean hain presente dagoen zaintza lana ere baliagarria izango da umeari babes emozionala eskaintzeko (Noddings, 2013). Gainera, irakasleak haurrengan jarritako espektatibak haur guztientzat parekoak izan behar dira. Hau da, jatorri atzerritarreko ikasleekiko aurreikuspenak inolaz ere ez dira ume autoktonoenak baino baxuagoak izango (Hezkuntza Saila, 2020). Era berean, atzerritik iritsi diren umeen kasuan, irakasleak haurren ibilbide akademikoaren inguruko informazioa eskuratuko du familiengandik, Harrera Plana behar den kasuetarako, adibidez, nahitaezkoa dena (Hezkuntza Saila, 2020). Nolanahi ere, umeek ikaskuntza esanguratsua gauzatu dezaten, beharrezkoa da ezagutza berriak jadanik barneratutako aurrezagutzeekin lotzeko gai izatea, konstruktibismoak proposatutakoaren ildotik (Coll, 1990). Eta zeregin horretan, familia ere oso lagungarria izan daiteke, umeak jada ezagutzen duen hori irakasleari helarazteko (Epstein, 2018).

3.5.1 Kulturarteko komunikazio-gaitasuna

Irakasleek familiarekin harreman osasuntsua eraiki ahal izateko lehen pausoa elkarren arteko ulermena eta komunikazioa ziurtatzea dela azaldu dugu, hainbat ikerketek dioten bezala (Ainscow et al., 2006; Epstein, 2018). Kulturarteko komunikazio-gaitasuna

deituriko horren baitan, ume zein familiekin esanahi kulturalak negoziatzea eta jarrera komunikatibo egokiak aurrera eramatea gutxieneko baldintza da (Portera, 2014; Rodrigo, 1999). Horrela, elkar ulertzea ahalbidetzeko beharrezkoak diren gaitasun kognitibo eta afektiboak aurreikusten dira: hau da, hurbiltasun kulturala agertzea, hizkera komuna erabiltzea, norberaren zein besteen kulturen ezagutza minimoa edukitzea, enpatiarako gaitasuna, etnozentrismoaren kontzientzia, erlazio hierarkizatuak saihestea, etab. Edonola ere, ulermenean nahikotasun printzipioa izango da helburua, ziurgabetasun puntua ere presente egongo dela onartuta (Vilá, 2008).

Ikasle zein familiekin hizkuntza komuna ez dagoen kasuetarako, bereziki lagungarria izango da irakaslearen mezua gorputz-adierazpenaz (keinu, begirada edo jarrera, esaterako) eta parahizkuntzaz osatuta egotea (Knapp, Hall & Horgan, 2013). Azken horrek erreferentzia egiten dio mezua bidaltzen dugun erari; mezuaren tonua, abiadura, intentsitatea, ahotsa, interjekzioak eta isilune zein etenaldiak kontuan hartuz. Hizkuntzaz gaindiko komunikazioa pertsonen arteko komunikazioaren atalik garrantzitsuenak da eta, hortaz, hizkuntza ezberdinetako hiztunek elkar ulertzea erraztu dezake (Mata-Martínez, 2016).

Elkar ulertzea posible egiteko, aurrez aurreko solasaldiei lehentasuna ematea gomendatzen dute hainbat ikerketak, konfiantza giroa sortzeko eta komunikazioa aberasteko duten ahalmenagatik (Epstein, 2018; Escalante, 2020). Hala ere, testuinguru kulturalki eta linguistikoki anitzetan, irakasleek komunikatzeko askotariko bideak eskaini behar dituzte, eta horretarako itzulpen-zerbitzu eta baliabide egokiak ezagutu eta eskura izatea ezinbestekoa da (Núñez & Guzmán, 2016; UNESCO, 2017). Azken urteotan, teknologia berriek aukera berriak zabaldu dituzte arlo horretan; hala nola, ahozko zein idatzizko komunikazioa ahalbidetzen duten aldibereko itzultzaile digitalek, edo Dualia bezalako telefono bidezko interpretazio-zerbitzuek, hezkuntza-komunitatearen inklusioa errazteko baliagarriak direnak (OECD, 2018).

Era berean, familiek bizi dituzten egoera sozial, laboral eta pertsonalak kontuan hartzea funtsezkoa da komunikazio eraginkorra bermatzeko, eta, horrenbestez, bilerak eta elkarriketak antolatzeke orduan eskuragarritasuna zabaltzea gomendatzen da (Epstein, 2018; Núñez & Guzmán, 2016). Ordutegi zurrunez, maiz, familia askoren parte-hartzea oztokatzen dute, bereziki zaintza-lanak edo lan-baldintza prekarioak dituzten familien kasuan (Ainscow et al., 2006). Horren aurrean, eta ahal den neurrian, ordutegi malguak

eta komunikazio-bide alternatiboak lehenestea proposatzen da, bi noranzkoko komunikazioa bermatzeko helburuarekin (UNESCO, 2017).

Bukatzeke, azpimarratzekoa da familiarekiko komunikazioak etengabea, eraikitzailea eta ez-judiziala izan behar duela. Izan ere, ikerketek erakusten dute arazo edo gatazka puntualetara mugatutako komunikazioak ondorio negatiboak izan ditzakeela familiek eskolarekiko duten pertzepzioan (Barquín, 2020; Escalante, 2020). Horregatik, garrantzitsua da familiei exijentziarik ez helaraztea eta parte-hartzeko modu ezberdinak eskaintzea, bakoitzaren errealitatera egokituta; horrek bizikidetza positiboa, konfiantza eta eskola-giro inklusiboagoa sustatzen laguntzen baitu (Ainscow et al., 2006; Epstein, 2018).

3.6 Desikaste prozesu pertsonala

Kulturarteko irakaslearen helburu nagusia da haur guztiei kalitatezko hezkuntza eskaintzea, une oro umeak kokatuz ikasketa prozesuaren erdian, eta eduki eta jarduera inklusibo guztiak haien garapenerako prestatuz (Banks, 2015; Gay, 2010). Horretarako, inguratzen gaituen errealitatea kritikoki interpretatzeko gai izan behar du hezitzaileak, arazo estruktural ugari dituen gizarte batean bizi garela kontziente izanda. Egungo gizartean indarrean dagoen piramide sozialaren mailarik altuenean klase sozial ertain-altuko gizon zuri, zisgenero eta heterosexuala dago eta pertsona arrazializatuak, aldiz, piramidearen beheko aldean daude gehien-gehienetan (Hooks, 1994). Egoera hori instituzio zein hedabideek babestua dago eta premisa horien baitan hezitako pertsonak, neurri batean edo bestean, “kutsatuta” daudela defendatzen du Bela-Lobeddek (2023), eta zentzu horretan, hezkuntzan diharduten profesionalak ez dira salbuespena.

Egoera hori iraultzeko eta bilakaera sozial sakon bat lortzera iritsi aurretik, norberak bere eraldaketa pertsonalarekin hasi beharra dauka, eta abiapuntua desikasteko nahia edukitzea izango da. Behin norbere burua kritikoki aztertzeke gai izanda, eta une oro pertsona zuri baten ikuspuntutik abiatzen garela ahaztu gabe, etnozentrismo eta nagusitasun zuria alde batera uztea nahitaezkoa dela ulertu beharra dago (Cárdenas et al., 2025). Halaber, jasotako hezkuntza eta ohiturak etnozentrismak direla ikustea ere beharrezkoa da (Bela-Lobedde, 2023). Hooks-ek (1994) bezalaxe, pertsona zuriak arazoaren eragile, edota gutxienez, konplize gisa ikusten ditu Bela-Lobeddek (2023), eta egungo egoera aldatu ahal izateko erdigunetik kentzea beharrezkoa dela defendatzen du, zapalkuntzak sufritu dituzten pertsonen lekua utziz.

Horretarako, ezinbestekoa da komunikabide tradizionaletatik aldentzea eta pertsona arrazializatuak entzun eta irakurtzea, pertsona antiarrazista eta kultura-aniztasunarekiko sentiberak bihurtzeko (Brown, 2009; Walsh, 2010). Pertsona arrazializatuak bizitako diskriminazio-egoerak eta haien ondorioak ez bizitzeak pertsona zurien pentsamoldea nabarmen mugatzen duen arren, haiek bizitako etsipena nolabait ulertzeko baliagarria izango da (Tinitana & Cueva, 2021).

Illo beretik, deseraikitze-prozesu pertsonal horretan zenbat eta gehiago sakondu eta formazio gehiago jaso, norberaren kontzientzia pizten joango da eta egunerokoan oharkabean egiten diren hanka-sartze ugariak ikusteko modua emango du horrek. Gure autoestimua eta egozentrismoa zauri dezaketen akats horietatik abiatzeak eragin dezake ikasketa-prozesu hori pertsonalagoa egitea, eta hortaz, duen garrantziaz gehiago jabetzea. Gainera, norberaren jarrera desegokiak identifikatzeko gai izateak aukera ematen du horiek egiteari uzteko gaitasuna garatzeko, eta horrekin batera, beste pertsonengan horrelakoak identifikatzeko eta zuzentzeko trebetasuna eskuratzeko (Bela-Lobedde, 2023).

Edonola ere, kulturartekotasunean hezteko erantzukizuna ez da soilik pertsona arrazializatu eta irakasleen gain egongo, baizik eta pertsona guztiek hartu beharko luketen konpromisoa da (Hooks, 1994; Walsh, 2010). Horrela, beste pertsonak zuzentzeko orduan ager daitezkeen tentsiozko momentu deserosoei aurre egin behar zaiela argi izan behar dugu eta horrekiko konpromisoa hartu, eskolako haurren familiak edota beste irakasle batzuk izan arren, ikaskuntza-aukerak baitira (Cárdenas et al., 2025). Gogoeta hori etengabekoa izan behar da, desikastea bizitza osoan zehar luzatzen den prozesu amaigabea delako. Era berean, jokabide propioen inguruan zein eskolan aurrera eramandako ekintzen inguruan ere iraunkorki hausnartu beharra dago, beti baitago hobekuntzarako tartea. Azkenik, irakaslea gai izan beharko da egunerokotasunean sor dakizkiokeen barne gatazkak modu eraikitzailean ikasketara bideratzeko. Horrenbestez, horiek kritikoki interpretatzen jakitea ezinbestekoa da hezitzaile gisa norberak duen erantzukizun etikoagatik (Brown, 2009; Tinitana & Cueva, 2021).

4. Diagnosi-orria

Jarraian Haur Hezkuntzako irakasleentzat baliagarria izan daitekeen diagnosi-orria aurkeztzen dugu. Tresna horrek, zenbait adierazletan oinarrituta, aukera ematen du ikastetxeko, gelako zein irakaslearen kulturarteko jardunari loturiko hainbat alderdi

aztertzeke, horien inguruan hausnartzeko, eta beharrezkoa izatekotan, horiek egokitzeko. Diagnosi-orri hau lan osoan zehar garatutako edukietan oinarrituta dago. Horrela, bertan proposatzen diren galdera eragileek material eta edukien inguruan hausnartzera bultzatu nahi dute hezitzailea, irakasle moduan burutako lanaren inguruan berrikuspen sakon eta gidatua egiteko. Jarraian jasotzen dira diagnosi-orriaren xehetasunak: [material osagarria](#).

5. Ondorioak

Lan honen helburua da agerian jartzea Haur Hezkuntzako etapak duen garrantzia kulturarteko hezkuntzari begira. Horretarako, EAEko ikastetxeetako egungo egoera orokorra aztertzeaz gain (ikus 2.2 atala), Haur Hezkuntzarako bereziki proposak diren jarraibideak aurkeztu ditugu; hezkuntza-ikuspegi egokiak, didaktika eleaniztunari dagozkion proposamenak zein ikastetxeetako giza baliabide zein baliabide materialei dagozkienak. Gainera, irakasleak jarraibide horiek guztiak gelaratu eta egindakoaren jarraipen zehatza egiteko modua eduki dezan, diagnosi-orri bat ere eskaini da 4. atalean.

0-6 urteko haurren eskolatzea hautazkoa bada ere, etapa horrek kulturarteko hezkuntzari begira (beste askoren artean) eskaintzen dituen aukerak oso kontuan hartzekoak dira. Lehenik eta behin, adin horretan haurrek gizartean errotuak dauden estereotipo eta aurreiritzi kulturalak oraindik guztiz barneratuak izan ohi ez dituzten heinean, une aproposa da elkarbizitzan eta elkar ezagutzan sakontzeko (Louzao, 2015; Brown, 2009). Hurrei sozializaziorako (lehen) espazio berriak eskaintzen dizkie Haur Hezkuntzak, eta zentzu horretan, eskolan aniztasun linguistiko zein kulturalarekin errespetuzkoak diren jarrera eta jokabideak barneratzea errazagoa izango da. Horrela, kontuan hartu behar da hizkuntza-aniztasuna ezin dela kulturartekotasunik gabe ulertu (Banks, 2015; Gay, 2010); izan ere, kulturarteko hezkuntza da hizkuntza-aniztasuna balorean jartzeko eta behar bezala tratatzeko eremua. Ondorioz, gela barruan zein eskola testuinguruan aurki daitezkeen hizkuntza guztiak onartu, ezagutu eta horiei lekua eskaintzea kulturarteko hezkuntzaren oinarri nagusietako bat izango da.

Horrek esanahi berezia hartzen du EAEko hezkuntza sistemaren baitan, non kultura- eta hizkuntza-aniztasuna gorakadan dauden eta bertako hizkuntza, euskara, egoera gutxituan dagoen. Zentzu horretan, EAEko hezkuntzaren helburuetako bat pertsona eleaniztunak sortzea da, euskara ardatza izanik eta pertsona guztien ama-hizkuntzak aintzat hartuz, murgiltze programaren oinarriek zehaztu bezala (75/2023 DEKRETUA, 77/2023 DEKRETUA). Horrela, umeen ama-hizkuntzei tratamendu egokia emateak aukera

ekarriko du eskolako hizkuntzaren (hau da, euskararen) ikaskuntzan aurrerapausoak emateko, eta era berean, gizartean nagusi den gaztelania ere barneratzeko.

Era berean, guraso zein familiek beren haurren ibilbide akademiko osoan duten presentziarik handiena Haur Hezkuntzako etapan izan ohi da. Horrek aukera paregabea eskaintzen du etxeko eta ikastetxeko heziketak koordinatzeko eta umearen garapen integral goiztiarrari alderdi ezberdinetatik erantzuteko; besteak beste, alderdi emozional-afektiboan zein linguistikoan arreta berezia jarritz. Hizkuntzaren garapenaren ikuspuntutik, umeek aukera dute oso txikitatik beren ama-hizkuntzak ez direnekin harremanetan hasteko, eta euskararen ikaskuntza goiztiarra abiatzeko. Esposizio goiztiar horrek onura linguistikoak edukitzeaz gain euskararen ikaskuntzan (Ezeizabarrena & García, 2023; Leonet, 2019), hizkuntzarekin lotura afektiboak eraikitzeak aukera ere ematen du (Diaz-de-Gereñu & Idiazabal, 2024). Azken hori oso alderdi garrantzitsua bihurtuko da ibilbide akademikoa euskaraz gauzatzeko aurreikuspena duten umeen kasuan.

Zehazki, testuinguru eleaniztun batean aurkitzeak, non eskolako hizkuntzarekin batera haurren ama-hizkuntza(k) ere esplizituki baloratzen d(ir)en, haurren autoestimu zein autokontzeptuan onurak dakartza, beren familia eta testuinguru kulturalarekiko begirune positiboa garatu dezaten ahalbidetuz umei (Cenoz & Gorter, 2011). Gainera, ikerketa ugari erakutsi dute ikasleen lehen hizkuntzek eskolan presentzia eta aitortza dutenean, haurrak seguruago sentitzen direla eta ikaskuntza-prozesuan parte-hartze aktiboagoa erakusten dutela (Coelho, 2016; García & Wei, 2014; UNESCO, 2003). Era berean, hizkuntza-aniztasunean murgiltzeak umeen garapen kognitiboan eragin positibo nabarmena dauka, kontzientzia metalinguistikoa eta adimenaren malgutasun handiagoa lortuz eta komunikatzeko eta sozializatzeko gaitasunak hobetuz (Bialystok, et al., 2012; Garagorri, 2000). Hori dela eta, ikuspegi eleaniztun eta inklusibo batek ez du soilik hizkuntzen ikaskuntza indartzen, baizik eta haurren garapen pertsonal, sozial eta akademiko integrala ere sustatzen du (Cenoz, 2013).

Agerikoa da hori guztia aurrera eramateko irakaslearen papera oinarritzkoa izango dela. Beharrezkoa da, bereziki, irakaslea jabetzea bere jardunak duen garrantziaz eta haurrentzat une oro eredu izan behar duela gogoan izatea, zuzenean eragiten baitu ikasleen balio eta gizarte-harremanen eraikuntzan (Banks, 2015; Gay, 2010). Horregatik, ezinbestekoa da irakaslearen desikaste prozesu indibidual eta jarraitua, non gizartean presente dauden aurreiritzi eta estereotipoetatik kontzienteki aldenduko den bere

pentsamoldeak birformulatuz (Tinitana & Cueva, 2025). Zentzu horretan, irakasleak kulturarteko printzipioetan sinesteaz gain, konpromisoa hartu beharko luke horiek praktikara eramateko bilakaera pertsonala gauzatzeko, eta konpromiso hori etengabe berrikusi. Autokritikaz beteriko prozesu horretan barneratzeari esker, bere ikasleentzat eredu izateko bide egokian egongo da hezitzailea (Banks, 2015; Gay, 2010).

Dena dela, aipatu dugun moduan, deseraikitze ideologikoaren prozesua ez da soilik irakaslearen arlo pertsonalera mugatuko; baizik eta espazio profesionalaren parte diren ataletan ere etengabeko formakuntza beharko du, estrategia didaktiko, esku-hartze, metodologia, eduki edota material sorta handia ezagutu ahal izateko. Formakuntzaren bide horretan iraunkorki jarraitzea da, beraz, erronka; gizartearen ezaugarriak eta beharrak etengabe aldatzen ari diren honetan.

Bibliografia

- Aguilar, T., & Ruiz de Lobera, M. (2006). Kulturarteko Hiritartasuna eraikitzea eskolan. *Jakingarriak: Kulturartekotasuna Eskolan*, 58, 28-33.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Allah, M. C. H. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 69-81.
- Apple, M. W. (2018). *The Struggle for Democracy in Education: Lessons From Social Realities*. Routledge.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Barquín, A. (2008). Immigrazioa eta euskara: gogoetarako zenbait gai. *Jakin*, 165, 75-97.
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.
- Barquín, A. (2020). *Hezkuntza interkultural eta inklusiboa. Zenbait gako*. Usteak, Ustel! <https://zas.eus/eu/materialak-eta-tresnak/usteak-ustelen-bilduma-berria-dugu-galdera-erantzunen-formatu-arina-lehen-mailako-espezialisten-laguntzarekin-hemen-kontsulta-dezakezu-aurreko-bilduma-ale-honetan-migrazio-klimatikoak-hezkuntz/>
- Barquín, A., & Ruiz Bikandi, U. (2009). Hizkuntzen kudeaketa eskolan. *Tantak. Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria*, 21(1), 7-21.
- Bela-Lobedde, D. (2023). *Ponte a punto para el antirracismo. Consejos útiles para iniciar la alianza antirracista*. Penguin Random House.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture: Equality and diversity in the global era*. Princeton University Press.
- Berasategi, N. (2014). *Hizkuntza eta kultura aniztasuna Bilboko eskoletan. Euskararen erabileran eta euskal-kulturaren praktikan eragiten duten faktoreak*. Euskal Herriko Unibertsitatea.

- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.^a ed., traducción y adaptación de G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón & M. Sandoval). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y FUHEM. <https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf>
- Brown, B. (2009). *Desaprender la discriminación en educación infantil*. Morata.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Harvard University Press.
- Cárdenas, E., Jaramillo, R., Rengel, R., Fierro, B. (2025). *Aprender desaprendiendo: Reconfigurar la mente para una educación consciente, crítica e innovadora*. SAGA.
- Celic, C. M., & Seltzer, K. (2016). *El translenguar: una guía de CUNY-NYSIEB para educadores: versión abreviada en español*. CUNY-NYSIEB.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2013). Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3–18.
- Cenoz, J. (2017). Translanguaging in school contexts: International perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–369.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Coelho, E. (2016). *Eskola kulturantzunetan irakastea eta ikastea*. Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículum*. Paidós.

- Collazo, L. M., & Geli de Ciurana, A. M. (2017). Avanzar en la educación para la sostenibilidad. Combinación de metodologías para trabajar el pensamiento crítico y autónomo, la reflexión y la capacidad de transformación del sistema. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73, 131-154.
- Contreras, S., Ramírez, M., & Rozas, C. (2022). Indagando los Tropos: Una Forma de Contribuir al Reconocimiento de los Saberes en una Pedagogía Culturalmente Sostenible. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 127-143.
- Coronel, U., Palacios Agundez, I., Perales-Fernández-de-Gamboa, A., & Rico, A. (2024). Bizikidetza eta kulturartekotasunaren sustapena eskolan World Café-aren bidez. *Uztaro*, 130, 17-46.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. UNR CONICET.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 26(4), 667-679.
- Díaz-de-Gereñu, L. & Idiazabal, I. (2024). Opiniones del profesorado de Educación Infantil en la enseñanza plurilingüe que incluye la inmersión en euskera. In G. Román (ed.), *Educación para la inclusión. Reflexiones desde el multilingüismo, la interculturalidad y la tecnología* (35-46). Tirant Lo Blanch.
- Dolz, J., & Idiazabal, I. (Eds.). (2013). *Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Escalante, G. (2020). Estrategias de involucramiento y comunicación entre docentes y padres de familia: Un estudio de caso. *Revista de Ciencias Sociales*, 48, 175-193.
- Etxague, X., Cenoz, J., & Uria, M. (2010). Inmigración, lenguas oficiales y educación en el País Vasco. *Segundas Lenguas e Inmigración en red* (4), 6-20.
- Eurydice. Baïdak, N., Motiejunaite, A., & Balcon, M. (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe: 2017 edition*. Publication Office.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ff10cc21-aef9-11e7-837e-01aa75ed71a1/language-en>

Eusko Jaurlaritza (2018). *Atzerritar jatorriko ikasleen eskolatzea EAEko eskola-sisteman: Diagnostikoa eta esku hartzeko neurri berriak*. Hezkuntza Saila.

Eusko Jaurlaritza (d.g.). *Matrícula: Conceptos y definiciones*. Hezkuntza Saila.
<https://www.euskadi.eus/informacion/matricula-conceptos-y-definiciones/web01a2hestat/es/#3599>

Eustat (2025, abenduak 21). *Migrazio-mugimenduen estatistikak*.
https://eustat.eu/estadisticas/tema_51/opt_1/ti_estadistica-de-movimientos-migratorios/temas.html

Eustat (2025, martxoak 24). *Tablas estadísticas: Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la C.A. de Euskadi por territorio histórico y nivel de enseñanza, según titularidad del centro y modelo lingüístico.. Avance de datos. 2023-2024.* https://es.eustat.eu/elementos/ele0002400/alumnado-matriculado-en-ensenanzas-de-regimen-general-no-universitarias-en-la-ca-de-euskadi-por-territorio-historico-y-nivel-de-ensenanza-segun-titularidad-del-centro-y-modelo-linguistico-avance-de-datos/tbl0002427_c.html

Eustat (2025, martxoak 24). *Tablas estadísticas: Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias en la C.A. de Euskadi sin nacionalidad española por titularidad del centro y nivel de enseñanza, según territorio histórico del centro y modelo lingüístico. 2023-2024.* https://www.eustat.eu/elementos/ele0013200/Alumnado_matriculado_en_ensenanzas_de_regimen_general_no_universitarias_en_la_CA_de_Euskadi_nacido_en_el_extranjero_por_titularidad_del_centro_y_nivel_de_ensenanza_según_territorio_historico_y_modelo_linguistico/tbl0013229_c.html

Fouassier, M., & Shershneva, J. (2013). Sistema educativo y población extranjera en el País Vasco. In *Anuario de la Inmigración en el País Vasco* (115–127). Ikuspegi – Observatorio Vasco de Inmigración.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Funes Lapponi, S. G. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos*, 3, 91-106.

- Garagorri, X. (2000). Eleaniztasun goiztiarrari bai, baina ez edonola. *Ikastaria*, 11, 97-117.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 111-113.
- García-Chato, G. I. (2014). Ambiente de aprendizaje: su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 63-72.
- Garro, E., & Sainz, M. (2015). Estudio del input de una maestra en un aula de Educación Infantil bilingüe euskera-castellano. In I. García-Azkoaga & I. Idiazabal (Eds.), *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe* (101-122). Servicio Editorial Universidad País Vasco.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2.^a ed.). Teachers College Press.
- Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Hezkuntza Saila (2020). *HARRERA-PLANA. Ikasle berrien eta haien familien harrera bideratzeko jardunbideak*. Eusko Jaurlaritzak. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/eu_de_f/adjuntos/eskola-inklusihoa/plan_acogida_e.pdf
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Huarte, M. (2024). Euskararen jabekuntza prozesua eskola testuinguruan: zer dakigun, zer jakin nahi dugun. *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca*, 29, 195-212.
- IDEASUR (2023). *Situación de desventaja académica del alumnado de origen migrante*. Asociación Integración y Desarrollo al Sur.
- Idiazabal, I., Manterola, I., & Diaz-de-Gereñu, L. (2015). Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe. In I. García-Azkoaga & I. Idiazabal (Eds.), *Para una*

ingeniería didáctica de la educación plurilingüe (39-59). Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

Ikasgunea (2025). *Ikastetxe bilatzailea*. Eusko Jaurlaritza – Ikasgunea. https://ikasgunea.euskadi.eus/eu/buscador-de-centros?p_p_id=x94_informacioncentros_BuscadorCentros_X94InformacioncentrosBuscadorCentrosPortlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view

Ikuspegi (2024). *Tablas - Población de origen extranjero en la CAE 2024*. <https://www.ikuspegi.eus/es/banco-de-datos/ver/tablas-poblacion-de-origen-extranjero-en-la-cae-2024/23/>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2001). *Teaching students to be peacemakers: A meta-analysis*. American Educational Research Association.

Kidwell, T., & Pentón Herrera, L.J. (2019). Culturally Sustaining Pedagogy in Action: Views from Indonesia and the United States. *Kappa Delta Pi Record*, 55(2), 60-65.

Kirsch, C., & Duarte, J. (2020). *Multilingual pedagogies in early childhood education*. *Language, Culture and Curriculum*, 33(3), 1–15.

Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2013). *Non-verbal communication in human interaction*. Cengage Learning.

Kumashiro, K. K. (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53.

La Barbera, M. (2016). Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina* 4(8), 105-122.

Larraza, S., & Diaz-de-Gereñu, L. (2024). Culturally and linguistically diverse practices for teaching students of diverse backgrounds. In L. Veliz (Ed.), *Multiculturalism and Multilingualism in Education: Implications for Curriculum, Teacher Preparation and Pedagogical Practice* (167-191). Brill.

Lasagabaster, D. (2017). Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain From an International Perspective. *The Modern Language Journal*, 101(3), 583–596.

- Lasagabaster, D., & Doiz, A. (2016). *CLIL experiences in Secondary and Tertiary Education: in Search of Good Practices*. Peter Lang.
- Leal, H. (2023). Mulheres negras e casamento numa sociedade racista, machista e sexista. In E. Vicentini de Medeiros (Org.), *Críticas Filosóficas do Casamento* (133-141). Dissertatio Filosofia.
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 16, 125-144.
- Leonet, O. (2019). Translanguaging-ikuspegia lehen hezkuntzako ikasgelan. Ba al du eraginik ikasleen euskara mailan? *Tantak*, 31(1), 81-101.
- Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y educación intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 1889-4208.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Maalouf, A. (2005). *Identidades asesinas*. Alianza Editorial.
- Machancoses, M. (2021). El Impacto de la Aproximación Fondos de Conocimiento desde la Visión de las Docentes y las Familias. Un Estudio Cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 55-68.
- Martínez, S. D. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 1(8), 1-15.
- Mata-Martínez, L. D. (2016). *La comunicación no verbal en un aula intercultural de nivel A1* (Master's thesis). Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- May, S. (2013). *Language and minority rights*. Routledge.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (d.g.). *Porcentaje de alum. extranjero en Enseñanzas Régimen General no universitaria por titularidad del centro, comunidad/provincia y enseñanza*. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2024-2025-da/comunidad/extranjeros/10/&file=extran_02.px&L=0

- Molina Diaz, M., Benet-Gil, A., & Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292.
- Morales, R. G. (2005). Cambios curriculares en Ciencias Sociales para responder a la multiculturalidad. In C. García, E. Gómez, M^a. D. Jiménez, J. M^a. López, J.M. Martínez & C. Moreno (Eds.), *Enseñar Ciencias Sociales en una sociedad multicultural: Una mirada desde el Mediterráneo* (305-344). Universidad de Almería.
- Muguruza, B. (2021). Hizkuntzen erabilera malgutzen ingeles bidezko ikasgaian: translanguaging Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU). *Ikastorratza: e-Revista de Didáctica*, 26, 96-115.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Núñez, C. A. S., & Guzmán, A. G. (2016). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 1-19.
- Nussbaum, M. C. (2009). Creating Capabilities: The Human Development Approach and Its Implementation. *Hypatia*, 24(3), 211–215.
- OECD. (2018). *Engaging parents and communities in education*. OECD Publishing.
- Pánchez-Jiménez, T. (2021). El uso de translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero. *Revista Cátedra*, 4(3), 57-73.
- Portera, A. (2014). *Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy*. Intercultural Press.
- Quezada-Carrasco, P., Valdebenito Zambrano, V., & Quintriqueo Millán, S. (2022). Interculturalidad en la Educación Técnica Profesional: Tensiones y Desafíos para su Implementación. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 387-409.
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. Routledge.
- Rodrigo, M. (1999). *Comunicación intercultural*. Anthropos.

- Santamaría, L. J., & Santamaría, A. P. (2015). *Counteracting racism in education: A cross-cultural perspective*. Springer.
- Santos Rego, M. A. (2010). La ciudadanía y la interculturalidad en la sociedad del aprendizaje. *Edetania*, 37, 83-107.
- Sleeter, C. E. (2017). Critical race theory and the whiteness of teacher education. *Urban Education*, 52(2), 155–169.
- Sotés, P. (1995). Berbaldia hezgarria murgiltze programa batetan. *Eusko Ikaskuntza XII Kongresua: Euskal Ikaskuntzak Hezkuntza Sarean*, 655-660.
- Tinitana, C. R. C., & Cueva, A. (2021). Desaprender para poder enseñar: Una estrategia ganadora. *Revista Científica Élite*, 3(2).
- UNESCO (2003). *Education in a multilingual world*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728_spa
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Vilá, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Gobierno España.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zabaleta, F. (1995). *Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión*. Santillana/Zubia.
- 138/1983 DEKRETUA, uztailaren 11koa, Hezkuntza eta Kultura Sailarena, Euskal Herriko unibertsitatez kanpoko irakaskuntzan hizkuntza ofizialen erabilera arautzen duena. Hezkuntza Saila, Eusko Jaurlaritzak. https://www.euskadi.eus/contenidos/decreto/bopv198301433/es_def/

75/2023 DEKRETUA, maiatzaren 30ekoa, Haur Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. Hezkuntza Saila, Eusko Jaurlaritza.
https://www.euskadi.eus/contenidos/decreto/bopv202302727/eu_def/

77/2023 DEKRETUA, maiatzaren 30ekoa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. Hezkuntza Saila, Eusko Jaurlaritza.
https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2023002729&BOPV_HIDE_CAL_ENDAR=true