

105. zenb.

XLIII. URTEA
2025 URTARRILA-EKAINA

ISSN 2530.3287

**Encarna
Atienza
Cerezo**

Departament de Traducció i
Ciències del Llenguatge
Universitat Pompeu Fabra

[ORCID: 0000-0001-7207-404X](https://orcid.org/0000-0001-7207-404X)

encarnacion.atienza@upf.edu

Bestelako lankidetzak

«Gutxi ordaintzen didate, baina izugarri gustatzen zait nire lana». Hizkuntza gehigarrien eskolak, errealitatea zalantzan jartzeko tokia¹

Hizkuntza gehigarrien eskoletan jarrera eta kulturartekotasun kritikoak garatuko badira, Diskurtsoaren Azterlan Kritikoen eta kulturartekotasun berriaren suposizio teorikoe-tatik abiatu behar da, hiru gai hauei erreparatuz nagusiki: identitateen eraikuntza, besteta-sunaren eraikuntza eta egitateen irudikapena. Hala, era askotako jardura didaktikoak pro-posatuko dira hiru gai horien inguruan. Ikuspegi pedagogikotik, jarrera eta kulturartekota-sun kritikoak garatzeak esan nahi du ikaskuntzaren erdigunean jarri behar dela nork bere buruari galderak egiteko, gauzak zalantzan jartzeko eta norbera ere zalantzan jartzeko gaitasuna; halaber, beste modu batera planteatu behar direla irakasleen eta ikasleen rola, bai eta material didaktikoei heltzeko era ere. Azkenik, ikuspegi didaktikotik, sekuentzia didaktikoak bost fasetan antolatzeko planteamendua landuko da: aktibazioa, gauzak zalan-tzan jartzea eta gogoeta egitea, esanahi propioak ematea, informazioa biltzea eta eralda-keta soziala lortzeko ekoiztea (prosumizioa).

Gako hitzak

jarrera kritikoak, identitatea, ideologia, irudikapena, kulturartekotasun berritua

1. SARRERA

“Gutxi ordaintzen didate, baina izugarri gustatzen zait nire lana”. Baieztapen hori ezaguna egingo zaio agian irakurleari. Pentsa daiteke baieztapen horren atzean esker ona, poza, zoriontasuna eta bokazioa daudela; irakurketa posible bat da hori. Nolanahi ere, beste ikuspuntu batetik ere interpreta daiteke; alegia, gertaerak beste era batera ere irudikatu daitezke: hori dioenak, bere lanarekin hain gustura dagoenez, uko egiten dio —bere bokazioagatik— kexatzeari. Baieztapen horren azpian, konformismoa suma

¹ Europar Batasunak kofinantzatutako *Criterion* Erasmus Plus proiektuaren baitakoa da proposamen hau.

daiteke, prekaritatearen onarpena, bokazio edo gogo biziak ikusezin bihurtua. Horrela iristen gara adibidetzat baliatu dugun esaldi horren atzean dagoen ideologiara: kexa isiltzea produktibitatearen mesedetan, produktibitate horrek gutxi ordaintzen duen beste norbait aberasten duela. Era berean, ondoriozta daiteke uko egiten zaiola soldata-prestazio hobeak izateko aldarrikapen kolektiboari; izan ere, gogo biziak, jateko ematen ez badu ere, motibazioa pizten du, itxuraz, eta horrekin nahikoa dela dirudi.

Zer esaten den eta esan ez arren zer komunikatzen den garrantzitsuagoa izan ohi da askotan —ia beti ez esatearren— esaten den hori baino. Diskurtsiboki azal daiteke. Esaldiaren informazio-egituraren ikuspegitik, abiapuntu dugun esaldia “izugarri gustatzen zait nire lana, baina oso gutxi ordaintzen didate” izango balitz, informazio-fokua lan-baldintzetan legoke; lehenengo enuntziatuan, aldiz, lanerako gogo bizian (“izugarri gustatzen zait nire lana”). Era berean, kontrako argudioak azaltzeko erabiltzen den *baina* lokailuak *disclaimer* gisa funtzionatzen du; hau da, arkatzairen muturrean dagoen borragomak bezala, aurrekoa ezabatzen baitu: “oso gutxi ordaintzen didate”.

Behin hona iritsita, irakurleak galdetu ahal dio bere buruari: zer zerikusi dauka honek beste hizkuntza batzuk irakastearekin? Adibide gisa jarritako esaldia, egia esateko, askok entzuna edo esana dugu gure laneko ingurunean, baina ez dugu horregatik aztertu, edo ez horregatik bakarrik, baizik eta diskurtsoei ideologia dariela jabetzeko. Alderdi horretatik, konturako gara hizkuntza erabilerak errealitatearen irudikapen jakin bat ekar dezakeela pentsarazten duten jarduerak proposatzeko aukera duela irakasleak eskolan. Beste hizkuntza bat irakastea ez da eragozpena honelako jarduerak proposatzeko:

- hizkuntza nola erabiltzen dugun eta inguruko diskurtsoekin —sarritan ohartu ere egin gabe— zer proiektatzen den proposatzeko eta gogoeta egiteko jarduerak;
- pentsatzen duguna zergatik pentsatzen dugun hausnartzeko jarduerak;
- gertaerei buruzko kontakizunak nola eratzen diren, identitateak nola moldatzen diren, zer informazio isiltzen den eta abar jabetzeko jarduerak.

Beraz, hasteko eskolan toki bat eman beharko zaio hizkuntzak errealitatea nola eratzen, moldatzen eta interpretatzen duen ulertzeari eta nola hitz bat edo bestea aukeratzeak, informazioaren ordenak edo isiltzen den informazioak errealitate beraren irudikapen bat baino gehiago sor ditzakeela ulertzeari.

Ikus ditzagun beste adibide batzuk. Ez dugu gauza bera irudikatzen *kaleratze* edo *langile-murrizketa* esanez gero, edo egitate berari *gatazka*, *gerra*, *genozidio* edo *operazio berezi* esaten bazaio, edo errektore izateko emakumezko hautagai bati *andereño* esaten bazaio eta ez *hautagai* (halaxe egin zen, adibidez, *El Periódico* egunkarian 2024ko maiatzaren 8an). Emakume bat agintzailea dela edo lider bat dela esatea ere ez da gauza bera, ez eta pertsona bat handinahia dela edo egitasmoak dituela esatea ere, eta abar eta abar. Izan ere, hiztegia da ideologiak zabaltzeko aurkitzen duen lehen zirrikitua. Gertaeren kontakizunei dagokienez, ez da gauza bera izango gertaerak ikuspuntu batetik edo bestetik kontatzea; adibidez, enpresaburuaren ikuspegitik edo langilearenetik, tratatu txarrak ematen dituen pertsonarenetik edo tratatu txarren biktimarenetik, migratzailearenetik edo xenofoboarenetik, buru-nahasmendu bat duen pertsonarenetik edo halakorik ez duen eta ezagutzen ez duen baina iritzia ematen duen horren ikuspegitik, eta abar.

Diskurtsoaren Azterlan Kritikoak eta kulturartekotasun kritiko edo berritua izango dira jarrera kritikoa garatzeko diskurtsoetara hurbiltzeko aukera emango duen oinarri teorikoa. Diziplina horiek ere izango dira artikulu honetan aurkeztuko diren proposamen didaktikoen oinarria.

2. SUPOSIZIO TEORIKOAK

2.1. JARRERA KRITIKOA

Jarrera kritikotzat hartzen da informazioak, ideiak edo egoerak zalantzan jartzeko, ebaluatzeko, hausnartzeko eta haiei buruz irizpide bat sortzeko prestasuna. Jarrera hori ohitura hauetan oinarrituta garatzen da.

1. Izaera diskurtsiboa dutenak.
 - 1.1. Ideologia diskurtsoaren bidez nola adierazten den jabetzea.
 - 1.2. Diskurtso ideologikoetan ohikoak diren estrategia erretorikoak agerian uztea, hala nola ikusezin bihurtzea, naturalizatzea, banalizatzea edo polarizatzea (gu *versus* haiek/besteak, non gure alde onak nabarmentzen diren eta txarrak minimizatzen eta, alderantziz, haien alde txarrak nabarmentzen diren eta onak minimizatzen).
 - 1.3. Agerian uztea egitateen irudikapenak (mentalak) eta kontakizunak nola eratu diren diskurtso hegemonikoetan eta kontrako diskurtsoetan.
 - 1.4. Identitateak nola eratzen diren aztertzea.
 - 1.5. Ordezko beste diskurtso eta ekintza batzuk proposatzea [...].
2. Prozedurazko izaera dutenak.
 - 2.1. Informazioa biltzea eta iturri baliagarri eta fidagarrietan kontrastatzea.
 - 2.2. Komunikazioen kokapen-izaera kontuan hartzea.
 - 2.3. Egitateak zalantzan jartzea.
 - 2.4. Ikuspegi desberdinak kontuan hartzea eta horiek egiaztatzea.
 - 2.5. Gogoeta egiteko ohitura hartzea.
 - 2.6. Jorratutako egitatei buruzko irizpideak garatzea.
 - 2.7. Norberaren ideiak zalantzan jartzea [...].

Agian, azken puntu horrek (2.7) sortzen du desadostasunik handiena, nahiz eta jarrera kritikoak berekin dakarren bat nagusiki prest egotea nork bere burua zalantzan jartzeko eta bere ideia-sistema bera zalantzan jartzeko, sistema hori aldatu, trukatu, aberastu eta abar egin ahal izateko. Hala ere, proposamen batzuetan, posizionamendu ideologikoa garatzeko zereginean jartzen da indarra; beste batzuetan, berriz, nork bere burua zalantzan jartzeko gaitasuna da funtsezkoena, eta pentsaera zurrun eta dogmatikoetatik ihes egitea; horiek, hain zuzen, posizionamendu ideologikoaren defentsaren eraginak izan daitezke. Horrela, zirkuluaren koadraturan sartuko ginатеke: ikuspegi kritikoaren garapena sustatzea baina azkenerako akritikoa izatea oker deituriko irizpide propio horrekin. Beraz, komeni da argitzea irizpide propioaz hitz egitea, tautologia izateaz gain, irizpidea —hau da, jarrera kritikoa— garatzeko tranpa bat dela. Ez da pentsatu behar irizpideak izatea irizpide propioa izatea denik. Izan ere, hala uste izatekotan, eztabaidaezintzat jotzen ditugun horien defentsa irmoan eror gaitezke, eta pentsa dezakegu beste irizpideak direla auzitan jar daitezkeen bakarrak. Ikuskera horrek ez du oso aparte kritizentrismoaren nozioa, hots, norberaren irizpidea erdigunean jartzea, eztabaidaezintzat hartuta (Pennycock, 2010; Dervin, 2023).

Esku artean dugun gaira itzulita, kritikoa izateko, irizpideak izateko, Europako Erreferentzia Marko Bateratuan jasotako gaitasunak behar dira, hala nola gauzak zalantzan jartzen jakitea, interpretatzen jakitea, ikusten jakitea, entzuten jakitea, argudiatzen jakitea, konpromisoak hartzen jakitea, aurkitzen jakitea; guztiak ere, kulturarteko gaitasunaren eta gaitasun estrategikoaren barruan bildutako jakiteak (Aznar, 2015). EEMB Liburu Osagarrian, 2022. urtekoan, alderdi kritikoa presenteago dago (González eta Atienza, 2024), baina dokumentu osoan sakabanatuta ageri da, argi esplizitatu gabe eta izendapen terminologikorik gabe. Jarrera kritikoa garatzea ikaskizuntzat hartuta egingutako proposamen didaktikoei, nolanahi ere, ingelesa hizkuntza gehigarri gisa irakatsi izan denean izan dute leku handiagoa (Wallace, 1992; Brown, 2001; Fernández, 2012 eta Cots, 2006, besteak beste). Espainieraren irakaskuntzan, hasi da jarrera kritikoa sustatzen (Martín Peris, 2019; López eta Martín Peris, 2010; Gasca, 2017; Atienza, 2020; Aznar eta Atienza, 2024, Bori, 2022, besteak beste).

2.2. DISKURTSOAREN AZTERLAN KRITIKOAK

Frankfurteko Eskolaren teoria kritikoarekin, "kritiko" kontzeptu modernoa sortu zen, gizarte-fenomenoak zalantzan jartzeko eta birformulatzeko jarreratzat hartuta eta haiek gertatzen diren testuinguru soziopolitiko eta ekonomikoa kontuan hartuta (Siegel eta Fernández, 2000; Leal Carretero, 2003). Izan ere, teoria kritikoa zenbait diziplinaren oinarri epistemologikoa da, zeinek, besteak beste, boterearen eta diskurtsoaren arteko lotura, kulturaren industrializazioa eta kapitalismoak gizakiarengan eragiten duen alienazioa aztertzen baitituzte. Diziplina horien artean, Diskurtsoaren Azterlan Kritikoak eta kulturartekotasun berriua aipa daitezke; horiek izango dira aurkeztuko den proposamen didaktikoaren oinarri teorikoak. Nolanahi ere, azpimarratu behar da, goian adierazi den bezala, gutxitan pentsatu dela Diskurtsoaren Azterlan Kritikoak hizkuntza gehigarrien irakaskuntzan aplikatzea. Hala ere, nabarmendu behar da ikaslea gizarte-eragile gisa definitzen den unean, enuntziatuak interpretatzeko eta gizarte-praktiketan parte hartzeko gai den unean, ezinezkoa dela jarrera kritikoa ez sustatzea (Lacorte eta Atienza, 2019).

Jarrera kritikoa mugarritzeko oinarri teorikoa dira Diskurtsoaren Azterlan Kritikoak (Cots, 2006). Horien arabera, diskurtsoa praktika soziala da, eta kognizio sozialaren adierazpena eta erreprodukzioa da. Kideen ezagutza partekatuek, ideologiek eta eredu mentalek (pertsonalek) osatzen dute kognizio sozial hori. Diziplina horrek, beraz, ideologia diskurtsoan nola eratzen den aztertu nahi du, eta diskurtsoetan eragin-, kontrol- eta botere-tresna gisa nola proiektatzen den (Van Dijk, 1998). Ideologia —talde sozial baten oinarritzko ideia-sistema, haren nortasuna, balioak, helburuak eta ekintzak definitzen dituen— testuan egiten den eta hizkuntzaren alderdi guztietan gauzatzen den hizkuntza-erabilera ikus daiteke, estrategia erretorikoetan batez ere.

Horren harira, ikus Codere-ren publizitate-iragarki honen azterketa laburra (<https://www.youtube.com/watch?v=EqR7yEFZ7rU>). Iragarki horretan, hizkuntza-input bakarra, alde batera utzita iragarkiaren hasiera eta amaiera, "gané" [irabazi dut] hitza da. Behin eta berriz erabiltzen da. Eta amaieran eslogan bat dago: "lo mejor de ganar es contarlo" [irabaztearen onena kontatzea da]. Hau da, lotura egiten da apustua irabazteko eta dirua kontatzeko ekintzen artean, baina lotu daiteke gainerakoei kontatzeko ekintzarekin ere bai. Iragarkia, diskurtso multimodal gisa hartuta, protagonista edo apustuaren irabazlea hiru sekuentzia xebletutan aurkeztuz doa (mahai gaineen dantzatzan; tiradera batetik ateratzen, lagunak lanean diharduen bitartean; komunetan sartuta). Iragarkia Diskurtsoaren Azterlan Kritikoaren ikuspegitik aztertzen bada, ikus daiteke polarizazio bat dagoela jokatzearen eta ez jokatzearen artean, jokatzeari dibertsioarekin, egituratu gabeko bizimoduarekin eta abarrekin lotzen duena eta ez jokatzeari gatzik gabeko bizimodu aspergarriarekin eta lanarekin lotzen duena. Halaber, apustuak egiteak, jokoaren mendean erortzeak eta pertsonen arteko harremanak galtzeak zer dakarten ez da erakusten eta garrantzia kentzen zaio. Azkenik, naturalak balira bezala erakusten dira egituratu gabeko bizimodua, berehalako hedonismoa, indibidualismoa eta aisialdian apustuaren aritzea. Baliabide horiek diskurtso ideologiko gehienetan erabiltzen dira. Ikuspegi kritikotik aztertuta, galdera asko egin diezazkioke hartzaileak bere buruari: nork irabazten du benetan apustuaren?, zer irabazten da eta zer galtzen apustuekin?, jokoaren mendean daudenek ematen al dute beren mendekotasunaren berri?, zer da "irabazteak" duen txarrena?, zergatik dira hain arrakastatsuak apustuak?, zergatik daude hain zabalak?, nola lortu da "jokoaren kultura" hori sortzea?, gizartearen zerekin dago lotuta apustu egitea? Eta abar.

Egindako azterketa laburrean ikus daitekeen bezala, detektatu daitezkeenak dira boterearen kontrolatzeko moduak aktibatzen dituzten diskurtso-estrategiak. Oinarritzko diskurtso-estrategia bat "karratu ideologikoa" izenekoa da. Diskurtsoak agertzen dituen alderdi onak nabarmentzean eta taldearen alderdi txarrak minimizatzean datza, eta alderantziz, hau da, bestearen alderdi txarrak nabarmentzean eta onak minimizatzean (Van Dijk, 1998). Iragarkian agertzen den bezala, kontraste hori erakusten da jokatzearen (ezaugarri onak, dibertigarriak) eta ez jokatzearen artean (konnotazio txarrak dituzten

ezaugarriak, hala nola asperdura, lana). Legitimazio-egitura erretorikoak ere maiz erabiltzen dira, kausa-ondorio erlazioak eta premisak zentzu komunez kontutzat agertzen dituztenak, eta, horrela, balio ideologikoak eta desberdintasunezko erlazioak ezkutatzeko dituztenak: jokatzeko arrakasta izatea dakar, irabaztea. Era berean, lexikoa ideologiaren oinarritzko transmititzailea da, baina, aldi berean, tresna baliagarria da ikasgelan ezagutarazteko. Izan ere, arreta lexikoko eta semantikoko hainbat ariketa eginez, ikasleek hauteman lezakete hitz jakin batzuen erabileran dagoen subjektibotasuna, partzialtasuna edo interesa (Atienza, 2017). Adibidez, txalupan penintsulara ezin okerrago heltzen direnak aipatzeko, ez da gauza bera emigrantei buruz hitz egitea eta itsasoan galdutakoei buruz hitz egitea. Era berean, halako iritsierak aipatzeko hondamendi naturalen metafora erabiltzeak (olatu bat, tsunami bat, olde bat eta abar iristea) arriskua sentiarazten du. Eskolan, fenomeno naturalen terminoak lantzen has gaitezke eta ikaslea animatzen hitz horiek zerekin lotzen dituen esatera.

Hona hemen lexikoari buruz ikasgelan egin daitekeen jardueraren beste adibide bat. Atribuzioen balioaz jabetuta (kasu honetan, izaerari buruzko adjektiboen curriculum-edukiarekin lotutako atribuzioak), ikasleak, lehenik, haien balorazio-mota adierazi behar du (ona/txarra), eta, bigarrenik, balorazioan aldaketa bat ekarriko lukeen hitz parasinonimo bat proposatu, pertsonari esleitutako identitatea eta hitzaren ezaugarri onak edo txarrak aldatzen dituen.

adjektiboak	balorazioa	aldatu balorazioa
ausarta	+	ausartegia
xuhurra	-	aurreztailea
txukuna		
bizizalea		
klasikoa		
pesimista		
handinahia		
hitzontzia		
isilkorra		

2.3. KULTURARTEKOTASUN BERRITUA

Kulturartekotasun berritua da beste korrante teoriko kritiko bat (Piller, 2011; Dervin, 2016; Holliday, 2011). Diskurtsoaren Azterlan Kritikoen postulatu asko hartzen ditu baina ez du jartzen arreta hizkuntzen irakaskuntzan bakarrik. "Kulturartekotasun berritua" terminoa Pillerrek sortu zuen. "Kulturartekotasuna" kontzeptuaren egiturazko aldaketaren alde egiten du, termino hori kontzeptu polisemikoa eta edukirik gabea delakoan, neurritz kanpo erabiltzen baita hainbat diziplinan. Lurralde-kontuetara edo kontu nazionaletara mugatzen ez den kulturartekotasunerantz egitea proposatzen du. Generora, klase sozialera, okupaziora, adinera eta sexu-orientaziora

hedatzen da, besteak beste. Era berean, testuingurua eta interakzioa kulturarteko gaitasunak ulertzeko eta garatzeko erdigunetzat hartzearen alde egiten da (Dervin, 2016). Kulturartekotasuna ulertzeko modu hori aldendu egiten da arreta kulturen arteko elementu bereizgarrien (herrialdeei edo nazioei lotutako horien) gorespenean soilik jartzen duten ikuspegietatik, edo aniztasunean oinarritutako ikuspegietatik, non aniztasuna bestetasunari lotuta dagoen beti. Ikuspegi horiei kontrajarrita, kulturartekotasun berritua ikuspegi subjektiboetatik eta, beraz, ideologikoetatik abiatuta ulertzen da.

Praktikan, Diskurtsoaren Azterlan Kritikoekin bat dator hizkuntza aztertzean eta identitateari, bestetasunari eta gizarte-irudikapenari modu kritikoan heltzean. Ikuspegi horretatik, identitatea fenomeno aldakorra dela azpimarratzen da, eta horrexegatik ezegonkorra eta anizkoitza dela (Holliday, 2011; Dervin, 2016). Bestetasuna bestea aipatzeko modua da, aipamen horiek estereotipatuak, etnozentrikoak eta lerratuak izan ohi direla azpimarratzen duena eta bestetasuna norberari ez dagokiolako uste okerra duena (Dervin, 2016). Irudikapenari dagokionez, diskurtso hegemonikoetan zer diskurtso-estrategia adierazten diren eta errealitate beraren gainean kontakizun batzuk eta besteak nola eratu diren aztertu nahi da.

Hala, ikasgelan identitateen eraikuntza planteatzeko ohiko jarduera bat, Holliday, Hyde eta Kullmanek proposatua (2004), “kulturarteko lorea” izenekoa egitea da. Marraztutako lore baten hostoetan, ikasleek beren nortasunaren ezaugarriak idatzi behar dituzte. Ondoren, ikaskideekin komentatu eta trukatu beharko dituzte loreak. Azkenik, bi galdera egingo zaizkie: Nolakoa izango zen zure lorea duela x urte? Nolakoa izango da x urte barru? Horren bidez, agerian uzten da identitatearen izaera dinamikoa, bai eta interseksionalitatea ere, eta xedea “bestearen eta norberaren askotariko aniztasunak” hautematea da (Holliday, 2011; Dervin et al. 2012; Dervin, 2016; Risager, 2018; besteak beste).

Jarduera horren aldaera bat “identitateen lerroa” izenekoa da. Jarduera horretarako, egokia da Danimarkako telebistaren sustapen-bideo bat hartzea input gisa. Bideo horretan, hasieran esaten da erraza dela jendea kutxetan sailkatzea (<https://www.youtube.com/watch?v=fXBxOaLcMZg>). Bideoan, oso modu grafikoan ikusten da identitateen interseksionalitatea; ezaugarri identitarioaren arabera, pribilegiotalde batean edo zapalkuntza-talde batean egon zaitezke. Polarizazioa ere deseraikitzen da. Bideoaren hasieran, ezaugarri jakin baten inguruan elkartzeko eskatzen zaie bertaratutakoei. Hasieran egindako galdera hutsala da, baina, pixkanaka, alderdi konplexuagoetan eta pertsonalagoetan sakontzen da. Erraz egin daiteke jarduera bera hizkuntza gehigarrien eskoletan ere bai; horrela, berriro lantzen da nortasunaren eraikuntza prozesu dinamiko, ezegonkor eta anizkoitz gisa, taldearen kohesioa sustatzeaz gain. Jarduera horren aldaera bat Richard LaGraveneseren filmean ikus daiteke (2007, *Freedom Writer*). Jarduera horren eta haren aldaeren bidez, beraz, honelako usteak indartzen dira: pertsona bakoitza era askotakoa izan daitekeela eta bestetasuna norberarengandik kanpo ez dagoela. Orain arreta bestetasunaren inguruko lanean jarrita, jarduera hauen bidez landu daiteke (Holliday et al., 2004).

1. Pentsatu zure nazionalitatekoa ez den norbaitengan. Aipa itzazu nazionalitate bana izan arren biak berdintzen zaituzteten bost ezaugarri (identitario).
2. Pentsatu zure nazionalitatekoa den norbaitengan. Aipa itzazu nazionalitate bera izan arren desberdintzen zaituzteten bost ezaugarri (identitario).

Jarduera-mota horren bidez, bestea ditugun ezaugarri komunetatik abiatuta irudikatzea proposatzen da, eta ez bereizten gaituzten horietatik abiatuta. Gainera, desberdintasunean —batez ere, nazionalean— oinarritutako kulturartekotasunaren planteamendua ezabatzeraz bultzatzen da. Hala, kultura eta nazioa berdintzen dituen asoziazioa bereiztea da asmoa.

Ikasgelan bestetasuna lantzeko beste jarduera bat honako hau da: gogoeta egitea bestea garela sentitu dugun egoerei buruz; adibidez, leku batera, herrialde batera, eskola batera, lan batera eta abarretara lehenengoz iristean hala sentitutako egoerez.

Beste jarduera bat estereotipoak ez betetzeaz aritzea da, honelako galderak eginez: zer estereotipo ez duzu betetzen? Irudikapenari dagokionez, dagoeneko azaldua dugu nola irudikatzen den jokoaren kultura, adibidez, eta, aurrerago, zoriontasuna eta ahalduntzea nola irudikatzen diren ikusiko dugu.

Azken batean, kulturartekotasun berrituak hezkuntzan ikuspegi kritikoa izatearen alde egiten du, kulturaren esentzialismo erredukzionistaren aurka eta konplexutasuna komunikazioaren zati gisa onartzearen alde (Holliday et al., 2004); hori guztia, begien bistakoa eta naturalizatua zalantzan jartzen duen jarrera baten bidez, konformismoa eta kultura-uniformizazioa gainditzen dituen hausnarketa-ahalegin baten bidez (Holliday, et al., 2004). Arreta helmugako kultura soilik jartzen ez duten hezkuntza-proposamenak agertu nahi dira hala, gizarte-justizia eskatzen dutenak gizarte-desberdintasunaren eta botere-gehiegikerien errepresentazioa hautemateko, eta ikasleei askatasuna emango dietenak beren hizkuntza- eta kultura-nortasuna baztertzeko edo aldarrikatzeko (Dervin, 2016). Dervinek (2016) postulatu hauek ematen ditu hezkuntzan kulturartekotasunaren planteamendu berritua gauzatzeko:

1. Lerratze diferentzialistak alde batera uztea.
2. Joera indibidualistetatik aldentzea.
3. Salbuespenei, ezegonkortasunei eta prozesuei erreparatzea, egitura hutsei baino gehiago.
4. Interseksionalitatearen garrantzia kontuan hartzea; hau da, pertsona baten baitan zenbait nortasun-ezaugarri gurutzatzeak duen garrantzia aintzat hartzea.
5. Justizia kulturartekotasunaren erdigunean jartzea hezkuntzan.
6. Gogoetazalea izatea.
7. Botere-desberdintasunei erreparatzea.
8. Hizkuntzaren erabilera aztertzea, hezkuntzan kulturartekotasunerako funtsezko tresna den aldetik.
9. Ezkutuan dagoen horretan sakontzea; diskurtsoaren azalaren eta itxuren azpian murgiltzea.

Kultura modu kritiko batean planteatzeak, beraz, hizkuntza, kultura eta identitatea ekingiza performatibo edo dinamikotzat hartzea dakar.

3. SUPOSIZIO PEDAGOGIKOAK

3.1. IRAKASLEAREN ROLA

Hasteko, irakasleak bere burua zalantzan jartzeko eta egiaren, kultura baten edo dogma baten paradigma balitz bezala ez agertzeko gai izan behar du; ez dezala hartu bere burua kultura baten mandataritzat. Bestela esanda, funtsezkoa da doktrinatzeko saihestea; horretarako, irakasleak bere agenda politikoa gabe joan behar du ikasleengana (Brown, 2001). Horrela, saihestu egiten da irakasleak egiaztatu edo entzun nahi duenaren arabera erantzunak ematea ikasleek (Lacorte eta Atienza, 2019). Era berean, irakasleak, aurretik esandakoarekin bat etorritik, problemak planteatzeko testuinguru aberatsean erakutsi beharko lituzke edukiak; ikasleak horiek ebazteko gaitasun nahikoa duelako ustean, gainera. Arreta hizkuntza gehigarrien irakaskuntzan jarrita, irakaskuntza horren helburua herriar kritikoak sustatzea izan beharko luke, erabiltzen duten hizkuntzari buruz eta testuetan erabiltzen den hizkuntzari buruz gogoeta egiten dutenak eta egitura linguistiko jakin bat erabiliz edo hiztegi jakin bat hautatuz gertakariak nola irudikatzen ditugun hausnartzen dutenak.

3.2. MATERIALAK SORTZEA

Crookes-en arabera (2012), hizkuntzen ikuspegi kritiko baterako materialak aldakorak dira; izan ere, ikaslearen ingurune sozial hurbilenaren eta berrienaren alderdiekin zerkusia dutenez, denboran gutxi irauten dute eta espazioan eraginkortasun txikia dute, ikaslearen egoerara oso moldatuta dagoen materiala baita. Hala ere, materialak eskain daitezke, azkar iraungitzen badira ere, proposatutako planteamenduaren arrastoak eman baititzakete lortu nahi denaren adibideak emanez. Gainera, materialak eskaintzeak aukera ematen du jardueren sekuentziazio posible bat aplikatzeko, eta sekuentziazio hori beste edozein materialetara estrapola daiteke. Materiala hautatzeko, galdera hauek egin beharko dizkiogu geure buruari: zer esaten da eta zer isiltzen?, zer komunikatzen da esan gabe?, nola dakigu zerbait isildu dela? (kontrasteak, kirrinka egiten duten alderdiak, alderdi kontraesankorrak), ba al dago atentzioa ematen duen ezer?, zer ikuspuntutatik kontatzen da?, zer ikuspegi baztertzen dira? Hori guztia dela eta, Codereren iragarkia, arestian labur aztertutakoa, ikasleekin lantzeko moduko materiala izango litzateke. Bestalde, azpimarratu behar da itxuraz neutroa edo hutsala den edozein diskurtso, hala nola Codereren iragarkian ikusitakoa eta artikulua honen izenburuko enuntziatua, ikuspuntu kritiko batetik azter daitekeela; erabiltzaileak galde diezaioala bere buruari testuak zer esaten duen, zer ez duen esaten, nola esaten duen, zer ikuspuntutatik esaten duen, nori esaten dion eta abar (Thornbury, 2013). Funtsezkoena ez da testuak zer dioen, baizik eta testua ikasgelan nola deseraikitzen den. Horretarako, tresnarik eraginkorrena, gero azalduko den bezala, ikasleari bere buruari galderak egiten irakastea izango da; azken batean, gertakariak problematzat planteatzen irakastea eta, ondorioz, naturalizat edo normalizat aurkezten dena desnaturalizatzen irakastea (Gasca, 2017). Arrazoi beragatik, ikasgelako edozein material zalantzan jar daiteke. Adibidez, familiari buruzko ikasgai batean, galdera hauek egin daitezke: zenbat familia-mota daude?, familiaren ikuspegi estereotipatuan sartzen al da nire familia?, zer da familia bat?, eta abar. Familiaren irudikapenari heldu nahi bazaio, "normal" gisa eskaintzen den irudikapenetik harago, familien irudiak emateko eska dakieke ikasleei. Irakasleak ere lagun dezake ekarpen horretan, era askotako familien irudiak ekarritik, hainbat familia-ereduri buruzko irudiak bilatuta (aldizkariak, Internet, pertsonalak, eta abar).

- a. seme-alabak dituzten familiak;
- b. seme-alabarik gabeko familiak;
- c. familia heterosexualak;
- d. familia homosexualak;
- e. guraso bakarreko familiak;
- f. guraso bakarrekoak ez diren familiak;
- g. odol-loturarik gabeko familiak;
- h. neba-arrebak dituzten familiak;
- i. neba-arrebarik gabeko familiak;
- j. dibertsitate funtzionala duten familiak;
- k. dibertsitate funtzionalik gabeko familiak.

Irudi guztiekin jolas bat sor daiteke: "Mila eta bat familia". Elkarren artean antza duten bikoteak bilatzea da kontua. Era berean, eskuliburuetatik abiatuta, beste gai sozial batzuei buruz galdetzeraz ere bultzatu daiteke, gai honekin lotuta dauden eta ikusten ez diren edo apenas ikusten diren horiei buruz. Esate baterako, gizarte-ehunaren faltarako joerari buruz; joera hori postulatu ideologiko neoliberalak indibidualismoari eta hedonismoari ematen dieten bultzadak ezaugarritzen du (gizarte-ehuna oraintsu arte familian oinarritu da). Horrekin lotuta, bakardadea —batez ere, adinekoena— gero eta zabaldutago egotea ere azter daiteke, edo klimaren inguruko ikuspegiak azter daitezke, edo bizitza osasungarria izatea zer den azter daiteke, edo beste.

3.3. GALDERAREN ETA KONTRASTEAREN PEDAGOGIA

Pedagogia kritikoak jada nabarmendu zuen bezala, garrantzitsua da galderaren pedagogiatik abiatzea, gauzak zalantzan jartzeko katapultatzen den aldetik, zalantzan jartzea ezin bestekoa baita diskurtsoen interpretazioan sakontzeko. Irakasleak, erantzuten ohituta

egonda, galderak egiten eta bere buruari ere egiten hasi behar du, ez inguruan duenari buruz bakarrik, baita bere ideiei buruz ere, eta zalantzan jarri behar ditu, ikuspegi ireki, malgu eta sortzailearekin, gertaerak beste ikuspegi batzuetatik interpretatzeko. Gadamerrantz (1960), adibidez, galderarik egiten ez duena bere ustez jakin beharrik ez duelako ez ditu egiten.

Ikuspuntuen arteko kontrastea sustatzea da jarrera kritikoa garatzeko funtsezko beste baliabide pedagogiko bat (Cots, 2006). Beraz, kontua da ikasgelan gertaera berberei buruzko kontakizunak plazaratzea, diskurtsoen azpian dagoen ideologia azaleratzeko. Codereren iragarkian, kontrastea diskurtsoan bertan dago jada, baina jokoarekiko mende-kotasunaren ondorioei buruzko berriak ere jaso litezke, adibidez.

3.4. IKASLEAREN ROLA

Jarrera kritiko hori sustatzea ikasteko modu bat da, elkarlanerako jarrera bilatzen den unetik, eta helburua ikaslea, gizarte-eragilea den aldetik, gizarte-eraldaketarako ekoiztera animatzea da azkenean (Paredes, 2024). Gainera, ikasleak, gogoetatzeko eta gauzak zalantzan jartzeko lan horretan, lehen kontuan hartu gabeko loturak egingo ditu. Bai harengandik espero denari dagokionez, bai egindako prozesu kognitiboari dagokionez, jarrera kritikoa jakin-mina eta sormena sustatzearekin batera garatzen da.

4. SUPOSIZIO DIDAKTIKOAK

4.1. IKASGELAKO KONPROMISOA, IKASKUNTZA-HELBURUAK ETA EBALUAZIO-IRIZPIDEAK

Irakaskuntzan jarrera kritikoaren planteamendu bat egin eta aurrera eramateko, alde aurretik gogoetarako, pentsaera moldatzeko, entzuteko eta abarrerako jarrera izan behar da. Ikasgelan jarrera hori nabarmentzeko, jarrera kritikoa izateak zer esan nahi duen hausnartzera animatu daitezke ikasleak.

Ikasleak, lehenik banaka eta gero taldean, gaiari buruz aurretik dituen ideiak ekarriko ditu, eta ikaskide guztien artean ados jarri beharko dute eta konpromisoa hartu jarrera hori garatzera bideratutako portaera uste den hori izateko. Lehen urrats horretan, pertsona kritikoaren ezaugarriak zerrendatzen dira, eta ikasleak badaki zein diren helburuak eta zer espero den berarengandik. Zerrenda horrek, beraz, ebaluazio-irizpideen zerrendaren lana ere betetzen du.

Hona hemen pertsona kritikoa zer den denok batera erabakitzeko prozesu horretan izan daitekeen azken emaitzaren adibide bat.

Jarrera kritikoa izateko, konpromiso hauek hartzen ditugu:

- i. Informazioa zalantzan jartzea, galderak egitea, zalantza egitea.
- ii. Gaiari buruzko informazioa biltzea.
- iii. Gogoeta egiteko jarrera izateko ohitura hartzea, ez dogmatikoa izatekoa.
- iv. Bere ikuspuntua inposatu nahi ez izatea.
- v. Beste ikuspegi batzuk kontuan hartzea, egiaztatzea eta ulertzea.
- vi. Ñabardurak kontuan hartzea.
- vii. Diskurtsoen azpian dagoen ideologia azaleratzea.
- viii. Egitateak irudikatzeko zer baliabide linguistiko eta diskurtsibo erabil daitezkeen jabetzea.
- ix. Egitateak irudikatzeko zenbat era dagoen jabetzea.
- x. Norberaren ideiak zalantzan jartzea.

Ikaskuntza-helburuen eta ebaluazio-irizpideen bidez zerrendatuta

Ikaskuntza-helburuak eta ebaluazio-irizpideak (ikaslea gai da...)	Lorpen-adierazle posibleak
1. Informazioa zailtzen jartzeko, galderak egiteko, zailtza egiteko. 2. Gaiari buruzko informazioa biltzeko. 3. Gogoeta egiteko jarrera izateko ohitura hartzeko, ez dogmatikoa izateko. 4. Bere ikuspuntua inposatu nahi ez izateko. 5. Beste ikuspegi batzuk kontuan hartzeko, egiaztatzeko eta ulertzeko. 6. Ñabardurak kontuan hartzeko. 7. Diskurtsoen azpian dagoen ideologia azaleratzeko. 8. Egitateak irudikatzeko zer baliabide linguistiko eta diskurtsibo erabil daitezkeen jabetzeko. 9. Egitateak irudikatzeko zenbat era dagoen jabetzeko. 10. Bere ideiak zailtzen jartzeko.	Ikasleak egiten al ditu espero daitezkeen erantzunetik harago doazen galderak? Ikasleak egiten al dizkio bere buruari testuak eragin dituen baina erantzuten ez dituen galderak? Eta abar.

Ideiak aktibatzen eta kritikoa zer den hausnartzeko beste jardura batzuk hauek izan daitezke: Antonin Artaud-en aiputik abiatuta ("Bizitza galdera artean kiskaltzea besterik ez da"), ikasleari gai hauei buruz hausnartzea proposatzen zaio, gogoeta egin dezan galderak egitearen, bere buruari galderak egitearen eta galdera artean kiskaltzearen arteko aldeari buruz.

1. Noiz egiten dituzu galderak? Zertarako egiten dituzu?
2. Galderak egiten dizkiozu zeure buruari? Zer galdera mota egiten dizkiozu?
3. Ikasgelan, zer egiten duzu maizenean eta zergatik?
 - a. galderak egitea;
 - b. zeure buruari galderak egitea;
 - c. galderei erantzutea.
4. Zergatik "kiskal zaitezke galdera artean"?

Halako jardurekin, egia esan, gelako funtzionamendu-arauak ezartzen dira. Ikaslea erantzutera ohituta dago, gauzak zailtzen jartzera baino ohituago, eta, batzuetan, zail izaten zaio dinamika horretan sartzea eta gai bati buruz bururatzeko zailtzen galderak egitea, erantzuteko galderak egitea baino areago. Ikasgelan interakzio-baldintzak sortzeko ildo horretatik, jardura hau ere proposa daiteke: "Ongi moldatzen naiz urliarekin..." Ikasleari proposatzen zaio pertsonak elkarrekin ongi moldatzen diren harremanek zer ezaugarri dituzten hausnartzea. Hasierako hausnarketa horren ondoren, grafiti hau aurkeztu behar da:



Ikaslea baieztapen horri buruz hausnartzera bultzatzen da, eta errespetuak, enpatia eta tolerantziak zer esan nahi duten sakontzera. Zer ideia errespetatu daitezke? Zer ideia ez dira errespetatu behar? Ideia guztiak errespetatu daitezke? Zer esan nahi dute tolerantziak eta enpatia ideologian? Eta abar.

Epigrafe honetan aipatutako jarduerekin eta antzekoekin, ikasgelan konpromiso bat har daiteke elkarren artean, ikasleari laguntza emango diona berarengandik zer espero den jakin dezan eta ikaskuntzan gidari izango duena.

4.4. SEKUENTZIAZIO DIDAKTIKOA

Sekuentzia didaktikoei bost fasetan heltzen zaie:

1. Landutako gaiari buruzko ideia, hipotesi eta aurretiko ezagutzak aktibatzea.
2. Gauzak zailtzen jartzea eta gogoeta egitea, irakasleak puntu gisa jarritako diskurtso batetik abiatuta, testuan erantzuten ez diren galderak eginez, ikuspegi berriak sustatuko dituzten galderak eginez eta gertaerak interpretatzeko beste modu batzuk planteatuz.
3. Esanahi propioak ekartzea. 1. eta 2. faseetan gaira hurbildu ondoren, gaiarekin zerikusia duten materialak ekartzea proposatzen zaio ikasleari, eta lantzen ari denaren adibideak bilatzea egunerokoan.
4. Informazioa biltzea. Fase honetan, landutako gaiari buruzko informazioa biltzera eta egindako galderei aukeran dauden erantzunak biltzera bultzatzen da ikaslea.
5. Gizartea eraldatzeko ekoiztea (prosumizioa). Fase honetan, eskala txikian bada ere eraldaketa sozialari bide ematen dion produktu bat egiten da. Beraz, produktu horrek ikasgelatik kanpo zentzua izan behar du; emaitza ez da ikasgela barrurako soilik, baizik eta ikasgelatik harago izan behar du oihartzuna.

4.5. PROPOSAMEN DIDAKTIKO BAT: “ZORIONAREN AGINTZA: ZORIONAREN ERAIKUNTZA IDEOLOGIKOA”

Hona hemen zoriontasunaren gaiari buruzko proposamen didaktiko bat, arestian zehaztutako suposizioak kontuan hartzen dituen. Proposamena B1 mailatik gorako ikasle helduentzat izan daiteke, EEMBaren arabera (Europako Kontseilua 2005; jatorrizkoa 2001ekoa da). Bertan, ideologia neoliberalaren ikuspegitik jorratzen da zoriontasunaren kontzeptualizazioa, non zoriontsua izatea etorkizunerako uzten den ekintza bat den (“aspirazio-kultura”, Gray 2013). Gainera, diskurtso neoliberalaren ikuspegitik, zoriontasuna norbanakoaren mende bakarrik dagoen dogma bat balitz bezala hartzen da, haren inguruabarrak alde batera utzita.

1. fasea: aktibazioa

Lehen fasean, ikasleen irudikapenak aktibatzearen, “zoriontasuna” kontzeptuaren inguruan mapa kontzeptual bat sortzera bultzatu behar dira ikasleak. Horrela, gaiari buruzko hiztegia aktibatzeaz gain, berentzat zoriontsu izatea zer den azalduko dute, hau da, beren ideiak azalduko dituzte.

2. fasea: gauzak zailtzen jartzea eta gogoeta egitea

Bigarren fasean, gogoeta egin eta gauzak zailtzen jartzekoan, galderak sortzen dituen lehen input batekin lan egin behar da; ikasgelara zoriontasunari buruzko *merchandisinga* eraman daiteke, hala nola Mr. Wonderful markarekin merkaturatzen diren produktuak, honelako mezuak dituztenak: “Amestu badezakezu, egin dezakezu”, “Gaur egun handia izan daiteke”, “Gaur, nahi dudan guztia lortuko dut”, “Dena egin dezakezu”, “Kontua ez da non zauden, baizik eta nora iritsi nahi duzun”, eta abar. Kasu honetan, ikasleek, lehenik eta behin, banaka hausnartuko dute zer iruditu zaien deigarria, zer galdera pizten dizkieten produktu horiek; gero, talde txikietan azalduko dute, eta sortutako galdera eta gogoetarako batzuk aztertuko dituzte denek artean. Beharbada, eskolan ikuspegi kritikoari heltzeko ohiturarik ez badago, galderak lauak izango dira; adibidez: zergatik merkaturatzen dituzten katiluak eta karpetak?, nola esaten zaio erabilitako tipografiari?, eta abar. Baina irakasleak, ikasleek sortzen dutenetik abiatuta, gogoeta egiteko galderetara bideratu dezake dinamika, gauzak zailtzen jartzera behartzen dutenetara: Zuen ustez, zer da garrantzitsuagoa jakitea: zergatik merkaturatzen dituzten katiluak eta karpetak ala zergatik dauden mezu horiek

produktuetan grabatuta? Hona hemen interpretazio berrien galdera birrintzaile posible batzuk:

- i. Eta ezin badut egin?
- ii. Eta lortzen ez badut?
- iii. Ahalegina eginda, dena lortzen al da?
- iv. Helburua garrantzitsuagoa al da bidea baino?
- v. Beteko al dira nire ametsak? Eta betetzen ez badira, nire errua izango da?
- vi. Nire helburuak lortzeko baliabiderik ez badut, neu naiz erantzulea?
- vii. Eta ezin badut ikasi nik nahi dudana?
- viii. Eta gurasoen etxetik irteteko dirurik ez badut?
- ix. Eta bekarik ez badut?

3. fasea: esanahi propioen ekarpena, sorkuntza eta diseinua

Esanahi propioen ekarpena, sorkuntza eta diseinua sustatzeko, proposa daiteke ikasleak gai berari buruzko testu batzuk ekartzea; alegia, zoriontasunak gizartean duen irudikapenari buruzkoak. Irakasleak ere ekar ditzake horri buruzko materialak, baina garrantzitsua da ikasleak ekimena izatea. Hona aukera batzuk: publizitate-iragarkiak, autolaguntza-liburuak, eta abar. Emandako materiala oinarri hartuta, ikasleak berriro akuilatzen dira aurkeztutako errealitatea problematzat hartzera, diskurtso berrietan oinarrituta galderak eginez. Hausnartzeko eta gauzak zalantzan jartzeko aukera izan dutenez, pentsatzekoa da galderak erraz egingo dituztela orain. Hona hemen ikasleek beren buruari beharbada egingo dizkioten galderetako batzuk: zergatik daude autolaguntzako hainbeste liburu?, zergatik izan behar dugu zoriontsu?, zeri esaten zaio zoriontasuna gaur egun? Errazagoa da galderak irakasleak eramatea. Baina dinamika hori apurtzea proposatzen dugu, pixkanaka ikasleak ohitu daitezen berek egitera hausnartzeko eta gaiak problematzat hartzeko galderak.

4. fasea: informazioa biltzea

Informazioa biltzeko fasean, zoriontasunaren kontzeptuari buruzko iturri bat baino gehiago kontrastatuz beren galderei erantzuteko informazioa biltzera gonbidatuko dira ikasleak. Jarrera kritikoa garatzeko, nahi eta nahi ez, gaia ezagutu behar da, errealitate beraren ikuspegi bat baino gehiago ezagutu behar dira, iturri fidagarrietan eta autoritatea dutenetan bildu behar da informazioa, kontrastatuz, ikasleak ez dezan izan berreste alderako joerarik edo ez dezan har bere iritzia estandartetzat argudiatzeko orduan.

5. fasea: gizartea eraldatzeko ekoizpena

Bildutako informazioarekin, produkzio-fasera helduko gara. Fase honetan, problematzat hartutako errealitatea eraldatzen laguntzen zaio ikasleari. Argudio-testu bat egitea da aukeretako bat, ikasgelako sekuentzian landutako gaiei buruzkoa, tokiko aldizkari batean edo sare sozialetan argitara daitekeena; adibidez, *happykraziaren* edo zoriontasunaren dogmaren inguruko eztabaidei buruzkoa. Beste aukera bat katiluetaarako beste “eslogan” batzuk egitea da, saioan jorratutakoaren ildoko mezuak dituztenak: “Beti ezin da lortu norberak amesten duena”, “Amestu badezakezu, beharbada, lortuko duzu, edo ez”, “Dena ez dago norberaren baitan” eta abar.

Unitate didaktikoa amaitu ondoren, ondo dago nabarmentzea nola hartan gaingiroki azaldutako gai batek beste sekuentzia didaktiko bat ekar dezakeen. Kasu honetan, zoriontasunaren eta helburuak lortzearen gaitik abiatuta, denboraren gaiari hel dakioke. Ematen du ekintzak etorkizunerako uzten direla. Bizitzeko denbora ere bai; gizabanakoa denborarik gabeko izaki bihurtzen da, eta presaka bizi dena da, helburutzat ekoiztea eta bere bizitza errentagarri izatea daukana beti.

Ebaluatzeko orduan, kontuan hartu beharko lirateke pertsona kritikoa izateak dakarrenaren gainean negoziatutako eta esplizitatutako irizpideak. Prestakuntzaren ikuspegi-
tik, ikaslea gauzak zalantzan jartzeko garatuz doan prozesu mailakatua hartu behar da kontuan beti.

5. AZKEN BALORAZIOAK

Duda egiten irakastea dela irakastea zioen Eduardo Gleanok. Duda egiten irakastea, egia eztaba daezin gisa aurkezten dena zalantzan jartzen irakastea, errealitatea azaltzen duten edo azal dezaketen beste kontakizun posible batzuetan sakontzen irakastea. Zalantza egitea eta zalantzan jartzea, beraz, elkarri lotuta daude. Hori bai, kontua ez da informazioa besterik gabe auzitan jartzea: zalantzan jartzen denari buruz irizpide bat izateko, beharrezkoa da informazioa biltzea, errealitatea argitzea eta gogoetatzeko jarrrera hartzea. Bestela, konspiratzaileei edo iritzien zaleei haize ematen arituko ginatke, horren atzean ezkutatzeko eta argudiorik ez emateko. Ikuspegi kritikoa garatzeko bideak, horretarako, testuinguru soziala ulertzeko eta interpretatzeko eta galderak egiteko gaitasuna sustatu beharko du. Bidea ez da lineala, ezta aurreraka doana ere. Hartan sartzeak eskolan elkarri eragiteko modua eraldatzea dakar, baina baita praktika sozialetan ere eragiteko modua eraldatzea, eta horrek errealitatea zalantzan jartzea dakar, eta, batez ere, nork bere burua zalantzan jartzeko ohitura sortzea eta pentsamendu dogmatiko edo aldaezin orotatik urruntzea.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografia

- Atienza, E. (2017). Los pligues de las palabras: la dimensión cultural e ideológica del léxico. In F. Herrera. (ed.), *Enseñar léxico en el aula de español. El poder de las palabras* (175-186. or.). Difusión.
- Atienza, E. (2020). El desarrollo de la interculturalidad desde una perspectiva crítica en español como lengua extranjera: un estudio de una investigación-acción. *Lenguaje y Textos*, 52, 35-46. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12673>
- Aznar, J. (2015). *Competencia crítica para inmigrantes no alfabetizados*. [Master Amaierako Lana] Universidad Pompeu Fabra. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2015/memorias-master/joan-aznar-bertolin.html>
- Aznar, J. eta Atienza, E. (2024). Pedagogía crítica. In E. Gironzetti eta M. Lacorte, M. (ed.). *The Routledge Handbook of Multiliteracies for Spanish Language Teaching: multimodalidad e interdisciplinariedad* (91-103. or.) Routledge.
- Bori, P. (2022). Estimular la conciencia crítica en el aula de español como lengua extranjera: una investigación-acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 34, 71-81. <https://doi.org/10.5209/dill.81349>
- Brown, H. D (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Cots, J. M. (2006). Teaching "with an attitude": Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336-345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>
- Crookes, G. (2012). Critical Pedagogy in Language Teaching. In L. Ortega (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0284.pub3>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Dervin, Fred (2023). *The Paradoxes of Interculturality. A toolbox of Out of the box. Ideas for Intercultural Communication Education*. Routledge.
- Dervin, F., M. Paatela-Nieminen, K. Kuoppala eta A-L. Riitaoja. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue? *International Journal of Multicultural Educations*, 14 (3), 1-14. <https://doi.org/10.18251/ijme.v14i3.564>
- Europako Kontseilua. (2005). *Ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako Erreferentzia Markoa*. HABE eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa saila. [Jatorrizko lana 2001ean argitaratua]. <https://doi.org/10.54512/EEMB-2005>
- Europako Kontseilua. (2022). *Hizkuntzen Europako Erreferentzia Marko Bateratua: ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluazioa – Liburu osagarria*. HABE. [Jatorrizko lana 2020an argitaratua]. <https://doi.org/10.54512/EEMBLO-2022>
- Fernández Martínez, D. (2012). Critical Learning: Critical Discourse Analysis in EFL Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(2), 283-288. <https://doi.org/10.4304/iltr.3.2.283-288>
- Gadamer, H. G. (1991) [1960]. *Verdad y Método I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Sígueme.

- Gasca Jiménez, L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *International Journal of Foreign Languages* (6), 9–30.
<https://raco.cat/index.php/RILE/article/view/328547>
- González, J. eta Atienza, E. (2024). Transitar fronteras en el aula de ELE: qué dicen los documentos oficiales de enseñanza de lenguas adicionales. In F. Trujillo eta B. Cortina-Pérez (koord.), *Estudios sobre y desde la frontera*, (393-408. or.). Dykinson.
- Gray, J. (2013) (ed.). *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. Palgrave Macmillan.
- Holliday, A. (2010). Cultural descriptions as political cultural acts: an exploration. *Language and Intercultural Communication*, 10(3), 259-272.
<https://doi.org/10.1080/14708470903348572>
- Holliday, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. Sage
- Holliday, A., Hyde, M. eta Kullman, J. (2004). *Intercultural communication: An advanced resource book*. Routledge.
- Lacorte, M. eta Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. In J. Muñoz Basols, E. Gironzetti eta M. Lacorte (ed.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (137-150. or.). Routledge.
- Leal Carretero, F. (2003). ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 245-261.
- López, C. eta Martín Peris, E. (2010). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. In J. de Santiago Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias eta M. Seseña Gómez (ed.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (507-516. or.). ASELE.
- Martín Peris, E. (2009). Nuevas perspectivas sobre la comprensión auditiva en el aula de ELE. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 24, 5-13.
- Paredes, L. (2021). Prácticas pedagógicas que promueven la justicia social en el aula de español. In P. García Guirao (koord.), *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2* (107-120. or.). Octaedro
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum.
- Filler, I. (2011). *Intercultural Communication*. Edinburgh University Press.
- Risager, K. (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. Multilingual Matters.
- Siegel, M. eta Fernández, S. (2000). Critical approaches. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson eta R. Barr (ed.), *Handbook of reading research 3* (141-151 or.). Routledge.
- Thornbury, S. (2013). Resisting Coursebooks. In J. Gray (ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials* (204–223. or.). Palgrave Macmillan.
- Van Dijk, T.A. (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. Sage.
- Wallace, C. 1992. Critical Language Awareness in the EFL classroom. In N. Fairclough (ed.), *Critical Language Awareness* (59-92. or.) Longman.