

Euskarazko haur-literatura eta kulturartekotasuna

Nerea Alzola Maiztegi eta Amelia Barquín López
Mondragon Unibertsitateko irakasleak eta Elea ikerketa-taldeko kideak

Ikerketa honetan euskaraz argitaratutako haur-liburuen corpus bat aztertu da kulturarteko ikuspegitik. Helburua izan da kulturarteko kompetentziak garatzen lagundu dezaketen liburuak aurkitzea; alegia, kulturarteko hezkuntzaren tresna moduan erabil daitezkeenak. Horretarako, irizpideak bilatzea derrigorrezkoa izan da, eta irizpideen zerrenda bat eraiki da, haur-literaturan aplikatzeko; zer liburuk laguntzen duten kompetentzia horiek garatzen detektatu ahal izateko, hain zuzen. Ikerketan, beraz, haur-literaturako corpus bat zedarritu da, analizatzeko irizpideak finkatu dira, irizpideen arabera corpusaren azterketa egin da, eta ondorioak atera dira.

GAKO-HITZAK: Haur-literatura · Kulturarteko hezkuntza · Kulturarteko kompetentziak.

Children's basque literature and intercultural education

In this study a corpus of children's literature in Basque is examined from an intercultural standpoint. The aim has been to find whether the texts help to contribute to the development of intercultural skills to enable them to be used as a resource for intercultural education. To this end, it was imperative to compile a list of criteria to apply to children's literature and thus ascertain which of the texts met the requirements. The present research therefore involves selecting a corpus of children's literature, devising criteria for analysis, applying the criteria to the corpus and drawing conclusions.

KEY WORDS: Children's literature · Intercultural education · Intercultural skills.

Jasotze data: 2016-02-08 *Onartze data:* 2016-07-26

1. Sarrera

Artikulu honetan, ikerketa baten berri ematen dugu. Ikerketa horren helburua honako hau izan da: euskaraz argitaratutako haur-liburuaren corpusa kulturarteko ikuspegitik aztertzea. Gure asmoa izan da kulturarteko konpetentziak garatzen lagundu dezaketen liburuak aurkitzea; alegia, kulturarteko hezkuntzaren tresna moduan erabil daitezkeenak. Horretarako, irizpideak bilatzea derrigorrezkoa izan da, eta irizpideen zerrenda bat eraiki dugu, haur-literaturan aplikatzeko; zein liburuak laguntzen duten konpetentzia horiek garatzen detektatu ahal izateko, hain zuzen.

Ikerketan, honako urrats hauek egin ditugu: 1) haur-literaturako corpus bat zedarritu eta aztertu; 2) analizatzeko irizpideak finkatu; 3) irizpideen arabera corpusaren azterketa egin eta emaitzak atera; 4) ondorioak jaso.

2. Markoa

Ez da azaldu beharrik aniztasuna hainbat eratan dagoela agerian gure gizartean. «Kultur aniztasuna» gure garaia ikurra da, herrialdeen artean gertatzen diren pertsonen mugimenduei esker eta munduak gaur egun duen izaera «globalizatua»-ri esker. Euskal Herriari dagokionez, argi dago kultur aniztasuna areagotu egin dela azkeneko hamabost urteetan, estatuaz kanpotik etorritako pertsonen esker; gertaera horrek hainbat aldaketa ekarri du gizartera, eta hainbat hausnarketa eta esku-hartze eragin du.

UNESCOK berriki argitaratu duen dokumentu batean (*Rethinking education. Towards a global common good*) aldarrikatzen duen hezkuntzaren ikuspegi humanista da gure ikerketarako markoa.

As we address the larger question of the aims and purposes of education and the type of society to which we aspire, we need to consider cultural, social, economic, ethical and civic dimensions. [...] Education is not only about the acquisition of skills, it is also about values of respect for life and human dignity required for social harmony in a diverse world. Understanding that ethical issues are fundamental to the development process can counter the current dominant discourse. Such an understanding enhances the role of education in developing the capabilities required for people to lead meaningful and dignified lives in line with Amartya Sen's alternative view of development (UNESCO, 2015: 37).

Ikuspegi integratua da, oinarri etiko eta moral sendoetan bermatua: «The humanistic values that should be the foundations and purpose of education include: respect for life and human dignity, equal rights and social justice, cultural and social diversity, and a sense of human solidarity and shared responsibility for our common future» (UNESCO, 2015: 38).

Jakina denez, Delors izeneko informeko (UNESCO, 1996) alderdi nagusietako bat hezkuntzaren zutabeak ziren: ezagutzen ikasi, egiten ikasi, elkarrekin bizitzen ikasi eta izaten ikasi. Azkeneko bi horiekin dago lotuta, bereziki, dagokigun ikuspegia. *Izaten ikastea* norberaren izaera garatzea da, eta autonomia, zentzu eta ardura pertsonal gehiagoz jokatzeko gaitasuna. *Elkarrekin bizitzen ikasteak*, bestalde, esan nahi du bestea ulertzea eta bestearekiko interdependentziaren estimua garatzea.

Horren eragin handia izan duen txosten hori argitatu zenetik, UNESCOk hainbat dokumentutan agertu du kultur aniztasunarekiko interesa eta ardura (2001, 2002, 2005, 2006, 2009, 2011, 2013).

Gure helburua da haur-literaturan kulturarteko konpetentziak garatzen laguntzen duten liburuak aurkitzea, konpetentzia horiek honela ulertuta: «Intercultural competences empower the participating groups and individual and enable them to interact with cultural `others´ with a view to bridging differences, defusing conflicts and setting the foundations of peaceful coexistence» (UNESCO, 2013: 6).

Konpetentzia horiek garatzea da, hain zuzen, kulturarteko hezkuntzaren helburua, gizarte aniztun —eta kultur aniztun— batean modu baketsuan eta aberasgarrian bizi ahal izateko hezkuntza baita. Hezkuntza horren ardatzak honako hauek izango dira: errealitatea kritikoki ulertzea, beste pertsonetikiko errespetua, komunikaziorako gaitasuna, solidaritatea, eta pertsonen eta taldeen arteko laguntza. Justiziaren aldeko jarrera da funtsezko balioa (Barquín, 2007).

Alderdi horiek lantzea ez da —argi dago— bigarren mailako eginkizun bat. Arrazakeria, xenofobia, aporofobia eta elitismoa, besteak beste, ez dira ezezagunak umeengan edo gazteengan. Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeak (ISEI-IVEIk) berriki argitatu du txosten bat, 2013ko ebaluazio diagnostikoarekin lotuta, *Ikasle etorkinen emaitzak Euskadin* izenekoa (ISEI-IVEI, 2015), eta bertan ikusten da EAEn LHko 4. mailan dauden lau umetatik batek nahiago duela beste erlijio bateko ikaskide batekin lanik ez egitea, eta % 17k ez duela gustuko beste herrialde batetik etorritako ikasle batekin lan egitea. Datu horiek koherenteak dira Arartekoaren *Adingabekoei balioak transmititzea* txostenarekin (2009), non datuek adierazten duten aniztasunarekiko intolerantzia agerikoa dela umeen eta gazteen artean, gehien jarrera ez den arren. EAEko 1.820 ikasleren erantzunak kontuan hartuta (LHkoak eta DBHkoak), txostenaren ondorio bat honako hau da: «Esan behar dugu, horrenbestez, ikasleen erdiak baldintzarik gabe onartzen dituela etorkinak; % 12k argi eta garbi arbuiatzen ditu; % 17k ez du haiekin gelan egon nahi, baina bai jolasean; eta % 14k ez du eragozpenik etorkinak gelan egon daitezen, baina ez ditu onartzen adiskide-taldean» (Arartekoa, 2009: 141).

Diskurtso diskriminatzaileak, baina, ez dira garatzen populazio autoktonoaren gain; Ikuspegi Immigrazioaren Euskal Behatokiak Gasteizko immigrazioaren inguruan berriki egindako ikerketa batean, kasurako, etorkin batzuen ahotan ere jasotzen dira beste etorkin batzuen kontrako diskurtsoak (Oleaga *et al.*, 2015). Cuadrado eta besteek (2015), halaber, Espainian bizi diren hiru talderen arteko estereotipoak aztertu dituzte: marokorak, errumaniarrak eta ekuadortarrak. Lanaren ondorioen artean adierazten da talde minoritarioetan ere badaudela estereotipo negatiboak eta populazio maioritarioarenak direla nagusiki.

Ahalegin edukatiboa egin behar da, beraz, kultur aniztasuna ongi hartua izan dadin, estereotipoak deseraikitzen laguntzeko eta etorkinen kolektiboak eta gutxiengo etnikoak diskriminatuta eta baztertuta ez geratzeko.

Sozializazioaren eragileen artean, produktu kulturalak oso kontuan hartu behar dira, eta haurtzaroen bereziki garrantzitsua den haur-literaturan jarriko dugu fokua.

Narrazioa da horretarako esparru pribilegiatua. Narrazioan, mundu-ikuskerak desberdinak agertzen dira, errealitatea ezagutzeko eta interpretatzeko moduak eskaintzen dira, eta gizarte-gai batzuetan sakontzeko aukerak ere bai. Literatura —eta, konkretuki, narrazioak— emozioen eta identifikazioaren bidez heltzen dira irakurleengana, eta ez soilik era kognitiboen bidez; horregatik da garrantzitsua arlo horretan sakontzea eta eragitea.

Ezin konta ahalakoak dira artearen eta literaturaren funtzioaren inguruan hausnartu duten egileak (Alzola, 2004). Artelan bat, dio Sontag-ek (1996), ez da sekula ideien edo sentimendu moralen tresna soil bat. Ezer baino lehenago, gure kontzientzia eta gure sentsibilitatea eraldatzen duen objektu bat da, ideia guztiak eta sentimendu berezi guztiak elikatzen dituen humusaren osaera aldatzen duena, arinki bada ere. Taylor-ek (1996), halaber, adierazten du «motibazio» etiko aritzaile bat esnarazteko, hots, bizitza on baten gauzatzea eragiteko, ez dela nahikoa argudio arrazionala, narratiba estetikoak ere behar dela, pathos baten tradizioan adierazia. Puig Rovira-k (1996: 124) narrazioaren ahalmen hezigarriaren alde egiten du: «[...] la lectura o la escucha de una obra ajena es siempre de algún modo la lectura de nuestra propia historia. Por eso el uso de la narrativa constituye uno de los medios esenciales para la construcción de la identidad moral» (Puig Rovira 1996: 124).

Morin-ek (2000) defendatzen du literatura eta zinema bizitzaren eskolatza jo beharko lirakeela. Hau da, adierazpidearen eskolen gisa; garapen emozionalaren eta estetikoaren eskolak; norberaren, bestearen eta bizitzaren aurkikuntzaren eskolak; giza konplexutasunaren eskolak; «egriaren esperientzien» eskolak:

En la literatura la enseñanza sobre la condición humana puede tomar forma viva y activa para iluminar a cada uno sobre su propia vida [...] La magia del libro o de la película nos hace comprender lo que no comprendemos en la vida ordinaria [...] a través de las páginas de un libro se nos aparecen los personajes en todas sus dimensiones exteriores e interiores (Morin, 2000: 63).

Ulertze horretatik abiatuta —ulertze intelektuala soilik ez dena, «barrutik» egingakoa baizik—, «gorrotoaren eta bazterkeriaren aurka borrokatu daiteke» (Morin, 2000: 65).

Colomer-ek gogorarazten digu haur- eta gazte-literaturaz hitz egiten dela hezkuntza agentziaz hartuta, familiaren eta eskolaren zentzu berean (Colomer, 1999: 44). Garralón-ek (1990) dio orobat haurrentzako eta gazteentzako literatur produkzioa aztertzen badugu ohartzen garela «una parte importante se dedica a la literatura con valores, a la literatura que da referencias de comportamiento, que interpreta la realidad y que hace recapacitar al lector» (Garralón, 1990: 29).

Dearden-ek (1995), bestalde, hauxe azaltzen du: «Los libros para niños pueden jugar un rol vital, subversivo, por el simple hecho de presentar a los lectores esa visión de lo ajeno, porque podemos, a través de la lectura, acostumbrarnos desde temprano a estar en el lugar del otro» (Dearden, 1995: 33). Egile berak (1995) adierazten du liburu «kulturaniztunak» idaztea baino gehiago, irakurlea bera kulturaniztuna (kulturartekoa esango genuke guk) izatea dela garrantzitsuagoa: «[...] preparar un lector multicultural, un lector abierto a ver el mundo desde distintas

perspectivas, abierto a reconocer y valorar las diferencias: sensible a las riquezas de su propia cultura y la de los demás, en conclusión, que se reconoce a sí mismo y acepta al otro» (Dearden, 1995: 35).

Ibarra eta Ballester-ek (2009) eta Amo García-k (2014) irakurle horren formazioaren garrantzian jartzen dute enfasia. Helburua hau da, hain zuzen:

[...] conseguir en todas las personas una sólida competencia cultural, es decir, una serie de actitudes y aptitudes que nos capaciten para actuar adecuadamente en nuestras sociedades interculturales. Y todo ello mediante el cultivo de actitudes interculturales que van desde la tolerancia, empatía y superación de prejuicios hasta la mejora del autoconcepto personal y cultural de todas las personas (Amo García, 2014).

Baina egile ugari azpimarratzen dute arrisku bat: haur-liburuen ikuspegia utilitaristegia izan daitekeela. Machado (1994) bi arrisku aipatzen ditu haur liburuarekin lotuta: «eskolako» segada eta merkatuaren segada. Hau da: «El ansia de ser leído por la mayor cantidad de gente posible llega a tener más fuerza que el deseo de escribir aquello que te empuja desde dentro. Desde este momento, la independencia creativa puede darse por perdida» (Machado, 1994: 375).

Errepikaria da didaktismoarekiko kritika, politikoki zuzenkeriarekikoa (Puerta Leisse, 2008a, Díaz Armas, 2011). Tejerina-k (2008) azaltzen duenez: «La altura ética de los contenidos no asegura su impregnación en los receptores si no conlleva una potencia expresiva que asegure el deleite lector» (Tejerina, 2008: 65). Tejerinak (2010) literatur kalitatearen garrantzia azpimarratzen du, irakurketa aniztun eta polisemikoa bultzatzen duten obren, honako helburu hau dutenena: «Libros que no buscan seducir con alternativas de fácil consumo, sino que plantean formas narrativas que exigen un lector activo y constructor de significados» (Tejerina, 2010: 43).

Testuak ulertzeko era, gainera, ez da bat eta bakarra. Colomerrek (2002) argi uzten du:

El mensaje moral de una obra es algo mucho más sutil que las marcas de superficie de los textos y de las imágenes, y se constata una y otra vez, por encima de las intenciones de los autores o de los educadores, que la recepción literaria por parte de los niños y niñas transforma e interpreta de formas muy distintas los mensajes ideológicos de las obras. (Colomer 2002: 12).

Cassany-k ere (2006) irakurle bakoitzaren interpretazioan jartzen du arreta:

[...] el texto no tiene un significado único ni invariable. Cada lector lo entiende de una manera y su interpretación individual ofrece un porcentaje de verdad de manera que la forma más completa de comprender radica en poder acceder a lo que entienden personas diferentes de un mismo texto. (Cassany, 2006: 57).

Ez dezagun ahatz, bestalde, liburuak ez direla gelan kulturarteko konpetentziak eraikitzen laguntzeko tresna bakarra eta haien erabilerak ez duela bermatzen konpetentzia horien garapena (Puerta Leisse, 2008b, Díaz Armas, 2011). Díaz Armas-ek umearen ondoan dagoen pertsona nagusiaren estrategiei egiten die

erreferentzia: «Una E. I. depende menos de la selección de textos políticamente correctos y más de estrategias de mediación de textos que puedan repercutir en el mundo multicultural en el que los niños viven» (Díaz Armas, 2011: 43).

Egile ugari azpimarratzen dute geuk ere kontuan hartu dugun haur-literaturaren espezifikitate bat: aniztasuna modu erralista batean trata daiteke, baina baita fantasiatik abiatuta ere; asko dira aniztasunari trataera sinbolikoa ematen diotenak: *Elmer, Stelaluna...* (Perera Santana eta Ramón Molina, 2007, Cormand, 2015). Gazteentzako literaturan, urriago egiten da trataera hori, erabat desagertzen ez bada ere.

Otro aspecto más, relacionado con el simbolismo, y de especial interés, ya que tiene que ver con la especificidad de los modos narrativos de la literatura infantil, es la habitual metaforización de los temas problemáticos mediante las figuras de monstruos y animales, fórmula mediante la cual pueden acercarse a los más pequeños temas como la convivencia de culturas y el racismo [...]. En la literatura juvenil, lógicamente, no encontramos este recurso. No obstante, lo que sí podemos hallar en obras como las de la serie Harry Potter es un tratamiento también simbólico mediante las distintas criaturas del mundo mágico, por cuyo medio se retratan diferencias sociales y raciales, situaciones de sometimiento, limpiezas étnicas y comportamientos xenófobos paralelos a los que existen en el mundo de los humanos (Díaz Armas, 2011: 42).

Esan dezagun, bestalde, gaiaren inguruko literatura akademikoan hainbat sailkapen aurkitu ditugula, liburuen helburuen edo gaien arabekoak. Jacobs eta Tunnell-ek (2004) honela aurkezten dituzte literaturaren helburuak:

- presenting a positive and reassuring representation of the reader's own cultural group,
- instilling appreciation of diverse lifestyles influenced by environment and tradition,
- encouraging children to recognize that members of the human family have more similarities than differences, and
- fostering awareness, understanding, and appreciation of people who seem different from the reader (Jacobs eta Tunnell 2004: 18-19).

Pascua-k (2007) honela sailkatzen ditu narrazioak:

1. Cuentos del mundo. Libros cuyos protagonistas son niños que viven en tierras lejanas de todo el mundo. [...].
2. Cuentos interculturales. [...] los cuentos que nos hablan de cómo se han sentido los autores fruto de la diáspora, del sentimiento de ser extranjero; cuentos cuyos protagonistas pertenecen a etnias diferentes pero que conviven en el mismo barrio, en el colegio en el parque. [...].
3. Cuentos de integración. Libros escritos desde la tolerancia [...]. También historias de familias multirraciales, que superan las barreras de las etnias y culturas diferentes [...].

4. Cuentos multiculturales. [...] Son historias en las que la multiculturalidad está implícita, es ya algo tan natural que no se menciona; sólo se ve reflejado en el uso de las ilustraciones; son libros que muestran a sus protagonistas integrados en la sociedad [...] (Pascua, 2007: 31-33).

Perera Santana eta Ramón Molina-k (2007: 152-153) sailkapen hau proposatzen dute:

1. Literatura de la diferencia: obras que tratan el respeto a los demás sean cual sean sus peculiaridades. [...] Con ellos, los niños no sólo valoran al que es diferente a ellos, sino que comprenden que todos tenemos derecho a ser distintos [...]. A veces la aproximación al tema es mediante símbolos o alusiones indirectas, por ejemplo, a través de historias de animales.
2. Textos multiculturales que nos hablan de diferencias culturales, étnicas, religiosas, con protagonistas que han nacido en otros países. Esta idiosincrasia se trasmite a través de la historia y también a través de las ilustraciones. [...].
3. Libros de la inmigración/emigración, ellos nos acercan a las situaciones que viven las personas que han tenido que abandonar su país y han llegado a otro completamente diferente al suyo. [...] (Perera Santana eta Ramón Molina, 2007: 152-153).

Díaz Armasek (2011: 32-33) honako gai hauek aipatzen ditu: 1. munduko beste leku batzuetako ipuinak, 2. beste kultura batzuetako ipuinen antologiak, 3. beste herrialde batzuetan kokatutako narrazioak, 4. elkarbizitzaren eta kulturen talkaren inguruko narrazio historikoak, 5. aniztasun etniko eta kulturala islatzen duten narrazioak, European eta Ipar Amerikan, 6. immigrazioaren inguruko narrazioak, 7. beste herrialde batzuetako narrazioak, batez ere gizarte postkolonialetakoak, 8. beste herrialde batzuetan bizitza nolakoa den azaltzen duten liburuak.

Sailkapen horiek eta beste batzuk ez dira erabat aplikagarriak suertatu gure corpusean; ez dira egokitu aztertutako liburuetara. Sailkapenen alderdi batzuk, hala ere, erabilgarritzat jo ditugu, eta haien oihartzunak aurki daitezke guk eraikitako irizpideen bilduman, aurrerago ikusiko denez.

3. Corpusa eta metodologia

Euskaraz argitaratuta dagoen haur-literaturan zentratuko gara. Badakigu ume euskaldunek beste hizkuntza batzuetan ere irakurtzen dutela, baina erabaki dugu gure ikerketarako corpusa euskarazkoa izatea. Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako adin-tartea hartu dugu kontuan: 2-12 urte, hain zuzen.

Liburuek kalitate literario eta artistikoa izatea ezinbesteko baldintza izan da. Ez ditugu bilatu mezu jakin batzuk modu argian igortzen dituzten liburuak, baizik eta kulturarteko konpetentziak garatzen lagundu lezaketen kalitatezko liburuak.

Corpusa zedarritzeko, Eskoriatzako Haur Liburu Mintegiak urteetan zehar egin duen lanean oinarritu gara, eta, hain zuzen, mintegi horrek urtero argitaratzen duen *Haur eta Gazte Literatura. Irakur Gidaren* 2003-2014 urte-tartean; 11 urteko tartean, alegia. Eskoriatzako Haur Liburu Mintegia irakurketa- eta analisi-talde batek¹ osatzen du, eta 20 urteko ibilbidea du. Euskaraz argitaratzen den haur- eta gazte-literaturaren segimendua egiten du mintegiak, liburu guztiak aztertuta (komikiak izan ezik), eta, urtero, gida bat plazaratzen du. Gida bakoitzean, aztertutako liburu guztien erreferentzia jasotzen da, eta bi atal osatzen dira kalitate-maila batera heltzen diren liburuekin: «Liburu gomendagarriak» eta «Liburu oso gomendagarriak». Oso gomendagarriak direnak adinaren arabera sailkatuta agertzen dira, eta bakoitzari iruzkin bat egiten zaio. «Zerrenda berezia» deritzon azpiatal bat argitaratu da urte batzuetan (2011., 2012., 2013. eta 2014. urteetan), eta «Adin guztientzat» azpiatala ere bai (2009. urtean), biak adinaren arabera sailkaezinak diren liburuak jasotzeko. Liburuak ebaluatzeko irizpideak honako hauek dira: kalitate literarioa (narrazioaren egitura, pertsonaiak, baliabideak...), hizkuntza edota itzulpenaren kalitatea, gaien tratamendua, ilustrazioak eta formatua (Eskoriatzako Haur Liburu Mintegia s.d.).

Ikerketa honetan, gida horietan «oso gomendagarritzat» jotako liburuak aztertu ditugu; denak narrazioak; 101 guztira. Askotarikoak dira: adina, generoa (albumak, nobelak...), ilustrazioaren garrantzia... Bakoitza obra bakarra da, zentzu artistikoan.

Liburu horiek aukeratzeko eta sailkatzeko irizpideak eraikitzekeo prozesuan, edukiaren analisiaren bidez kategoriak eratzeko urratsetan oinarritu gara (Ruiz Olabuénaga, 2009). Liburu kopuru baten irakurketatik abiatu (24 liburu, hain zuzen), eta irizpide batzuk formulatu ditugu, errepikatzen diren unitate moduan ulertuta, kategoriekin egiten den bezala. Horren ondoren, liburu guztiak aztertu, eta irizpideak birformulatzen eta egokitzen joan gara, sei irizpide argi finkatu arte. Prozesu horretan, liburuak berrirakurri ditugu, eraiki ditugun irizpideen azkeneko formulazioaren arabera, liburuetan irizpide horien agerpen guztiak jaso arte. Taula batean aurkeztuko ditugu emaitzak.

4. Liburuak aztertzeko irizpideak

Honako hauek dira finkatutako irizpideak:

1. Ume hartzailearen gizartea ez den beste gizarte batean kokatzen da narrazioa, eta haren ezaugarri batzuk agertzen dira.
2. Bizitzeko era desberdinak dituzten pertsonaiak agertzen edo deskribatzen dira liburu berean. Aniztasun hori positiboa da narrazioaren ikuspegitik.
3. Askotariko ezaugarri fisikoak dituzten pertsonaiak agertzen dira liburu berean. Aniztasun hori positiboa da narrazioaren ikuspegitik.

1. Haur Liburu Mintegian, biblioteca eta irakasle ugarik hartzen dute parte. 2014-2015 ikasturtean, hauek izan dira partaideak: Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko adituak, Debagoieneko ikastetxeetako irakasle eta bibliotekariak eta udal-bibliotekariak (Aretxabaletako Kurtzeberri Eskola, Aretxabaletako Kurtzeberri Eskola BHI, Arizmendi Ikastola, Eskoriatzako Eceiza Eskola, Aramaioko Udal Biblioteka, Bergarako Udal Biblioteka, Eskoriatzako Udal Biblioteka, Oñatiko Udal Biblioteka).

4. Ezaugarri desberdinak dituzten pertsonaien arteko harreman positibo bat deskribatzen da: maitasuna, kooperazioa, laguntasuna...
5. Pertsonaia desberdinen antzekotasunak agertzen dira.
6. Estereotipoak eta aurreiritziak kritikatzeko dira edo zalantzan jartzen dira.

Irizpideen inguruan, ohar batzuk egin behar ditugu.

Aurrerago txertatuko dugun taulan ikusiko denez, irizpideen formulazioa eta aplikazioa ez da egin pertsonaia humanoak soilik dituzten narrazioetan. Konplexutasun kontzeptual eta diskurtsibotik urrun, aztertu ditugun liburu askotan ohikoa da pertsonak ez diren pertsonaiak ere agertzea eta aniztasunaren ulermena sinbolikoa izatea.

Liburuen ume hartzaileak gizartearen talde maioritariokoak eta minoritarioetakoak izan daitezke, eta haiekin guztiakin funtzionatu beharko dute finkatutako irizpide horiek; narrazioa irakurle guztien ikuspegitik izango da egokia, eta ez du talde minoritario bateko ume baten autoirudia kaltetuko, ezta irudi soziala ere, narrazio hori modu kolektiboan irakurtzen bada; gelan, adibidez.

Lehenengo irizpidearekin lotuta, azaldu behar dugu horrek adierazten duela beste gizarte eta kultura batzuetan kokatutako narrazioetatik zerbait ikas dezakegula gizarte eta kultura horietaz. Irizpidea, beraz, erlatiboa da; kontuan hartzen dugu ume hartzaileak euskaldunak direla eta batez ere Euskal Herrian kokatzen direla, eta ez beste gizarte batzuetan, nahiz eta hori ez den ezinezkoa. Alegia, gure mundu globalizatuan, gerta daiteke euskal jatorriko ume bat edozein herrialdetan bizitzea.

Bestalde, irizpide hori betetzen duten liburu batzuk ez daude herrialde jakin batean kokatuta. Kokapen historikoa ere ez dago erabat zehaztuta, batzuetan. Hori gertatzen da, adibidez, *Nasrudin* eta *Nasrudin eta bere astoa* narrazioen kasuan: Erdi Aroko tradizio sufietan oinarritutako narrazio horien kokalekuak Magrebera, Anatoliara edo Egiptoko herri zehaztugabe batera igortzen du irakurlea.

Artikulu akademiko batzuetan, bereizten da idazlea *insider* edo *outsider* izatea; alegia, islatzen duen gizartearen ezagutza zuzena —edo ez zuzena— edukitzea eta egiazko moduan islatzea. Esan gabe doa *outsider*-a izatea ez dela positibotzat hartzen. Autoreek zenbait irizpide proposatzen dute testuaren egiazkotasuna neurtzeko (Ching 2005, Ramos Barroqueiro eta Sprouse, 2012). Garrantzitsua da azaltzea gure kasuan ez dugula ebaluatu narrazioetan agertzen diren alderdi historiko, geografiko, kultural eta abarren zehaztasuna. Gure materialetan, narrazio bakarra aurkitu dugu errealitate historiko bat zehaztasunez islatzeko helburua duena: *idazlana*. Izan ere, narrazioetan pertsonak agertzen direnean, kondairen estiloa har dezakete testuek (*Saba eta landare magikoa*), edo abenturetan zentra daitezke batez ere (*Xia Tenzin*); batzuetan, fantasiarekin edo giro magikoarekin uztartuta (*Smara*). Gizarte baten ezaugarri zehatzak erakustea ez da agertzen adin-tarte honetarako literaturaren lehentasunen artean.

Ez da gure asmoa izan, beraz, egiazkotasuna bilatzea edo neurtzea; esan bezala, fantasia aztertu ditugun liburuen osagai bat da, eta narrazioak errealismotik

aldentzea ez dugu modu negatiboan baloratu nahi izan. Adibidez, aipatutako *Saba eta landare magikoa* narrazioan, kafearen «aurkikuntza» kondaira baten moduan azaltzen da; jasotako detaile guzti-guztiak historikoak diren ala ez, ez da gure analisiaren helburu bat.

Lan honen ikertzaileok finkatutako irizpideak aldeztatik ezarritako corpus batean aplikatuko ditugu. Jakina denez eta lehen esan dugun bezala, obrak ez daude zentzua eraikitze bide bakar batekin lotuta, eta umeek bere emango diote edukiari zentzu jakina. Aipatu dugu, halaber, bitartekariaren figura ere kontuan hartu behar dela haur-literaturan; batzuetan, umearekin irakurtzen duen gurasoak, irakasleak edo beste heldu batek zentzua eraikitzen laguntzen dio umeari (Riquelme eta Munita, 2011). Gure aldetik, azaldu behar dugu ikerketa honetan ez ditugula analizatu testuaren harrerarekin lotutako alderdiak.

5. Irizpideen aplikazioa liburuaren corpusean

Ondorengo taulan, irizpide bat edo batzuk betetzen dituzten liburuak jasotzen ditugu.

Liburuaren inguruko informazioa ematen dugu. Lehenengo esaldian, honako datu hauek eskaintzen ditugu: egilearen izena, urtea, titulua, argitalpen-lekua eta argitaletxea. Ilustratzailea ez denean narrazioaren egilea, haren izena ere ematen dugu.

Hurrengo esaldietan, testua itzulpena dela aipatzen dugu (euskaraz idatzi bazen jatorriz, ez da ezer esaten), eta obra originalaren edizioaren urtea parentesi artean jartzen dugu. Jarraian, pertsonaien izenak zehazten dugu: animaliak, gizakiak, koloreak... Azkenik, lerro gutxitan, narrazioaren nondik norakoak laburbiltzen ditugu, liburuari buruzko informazio minimoa emateko eta irizpideekiko loturaren berri emateko (narrazioaren laburpen edo azalpen luzeago eta zehatzagoak aurki daitezke *Haur eta Gazte Literatura. Irakur Gida* argitalpenean, honako web orri honetan: <http://www.mondragon.edu/eu/aktualitatea/aldizkariak/irakurgida>).

Zutabeetan agertzen diren zenbakiak irizpideen zenbakiak dira.

Oinarritzat hartu ditugun irakur gidetan agertzen diren adin-tarteak errespetatu ditugu: 2 urtetik aurrera, eta 4, 6, 8 eta 10 urtetik aurrera. Kasu bakan batzuetan soilik egokitu dugu adina, eta liburuak beste tarte batean kokatu dugu. Zenbait gidatan, atal jakin bat ageri da, «zerrenda berezia» izena duena, izaerarengatik adinaren arabera sailkaezinak gertatu diren liburuak biltzen dituena; atal hori gure zerrendaren bukaeran ere jasota dago.

LIBURUAK	IRIZPIDEAK					
2 urtetik aurrera	1	2	3	4	5	6
<p>Il Sung Na (2009): <i>Zzzzz, Loaren liburua</i>, Ttartalo, Donostia.</p> <p>-Itzulpena (2007) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Naturan, animalia bakoitzak modu batean egiten du lo, baina denek partekatzen dute zerbeit: une jakin batean, denak esnatzen dira.</p>		X	X		X	
<p>Il Sung Na (2011): <i>Brr Neguko liburua</i>, Ttartalo, Donostia.</p> <p>-Itzulpena (2010) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Negua heltzen denean, animalia guztiek behar dute babesza biziraun ahal izateko.</p>		X	X		X	
<p>Leo Lionni (2013): <i>Urdin Txiki eta Hori Txiki</i>, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea.</p> <p>-Itzulpena (1959) -Pertsonaiak: koloreak</p> <p>Urdin txiki eta Hori txiki, elkar besarkatzean, berde bihurtuko dira. Horren ondoren, beste kolore batzuek ere besarkatuko dute elkar.</p>			X	X	X	
4 urtetik aurrera	1	2	3	4	5	6
<p>Mario Ramos (2005): <i>Hiru txerrien txerrikeriak</i>, Ttartalo, Donostia.</p> <p>-Izulpena (2005) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Koldo izeneko otsoa ikasle berria da eskolan. Beste ikasle guztiak txerriak dira, eta, hasiera batean, ez dute Koldo ondo tratatzen, baina laster egiten dira lagunak.</p>			X	X		X
<p>Leo Lionni (2007): <i>Igeritz</i>, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea.</p> <p>-Itzulpena (1963) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Igeritz izeneko arrain txikia ez da gorria, bere taldeko arrainak bezala, beltza baizik. Bere kolorea lagungarria izango da arrisku egoeretan beste arrain txikiei laguntzeko.</p>			X	X		X
<p>Paloma Valdivia (2010): <i>Goikoak eta Behekoak</i>, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea.</p> <p>-Itzulpena (2009) -Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Munduan, «goiko» gizakiak eta «beheko» gizakiak bizi dira. Batzuek eta besteek antzekotasun handiak dituzte.</p>		X	X		X	

<p>Isabel Minhos Martin (2011): <i>Inuiten mila zuriak</i>, Txalaparta, Tafalla. Ilustratzailea: Madalena Matoso.</p> <p>-Itzulpena (2009) -Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Inuit herriaren hizkuntzan, hamaika hitz daude zuria izendatzeko: izotzaren zuria, hartzaren zuria...</p>	X					
<p>Max Velhuijs (2013): <i>Bai ausarta dela igela</i>, Ttartalo, Donostia.</p> <p>-Itzulpena (1994) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Igelak lagun onak ditu (ahatea, txerria, erbia), eta ederra da haien arteko laguntza egoera zail batean.</p>			X	X		
6 urtetik aurrera	1	2	3	4	5	6
<p>Pello Añorga (2004): <i>Haur zero lurterra</i>, Elkarlanean, Donostia. Ilustratzailea: Jokin Mitxelena.</p> <p>Pertsonaiak: argia eta iluna</p> <p>Zeruan dagoen Argia eta lurrean dagoen Iluna harremanetan jartzen dira, eta ondorioa oparoa izango da: bien ezaugarriak dauzkan ume bat izango dute.</p>				X		X
<p>Chen Jiang Hong (2006): <i>Han Gan-en zaldi magikoa</i>, Ttartalo, Donostia.</p> <p>-Itzulpena (2004) -Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Han Gan margolari bikaina da, eta berak margotatutako zaldiei bizia emateko dohaina dauka.</p>	X					
<p>Javier Sobrino (2009): <i>Basoak badu sekretu bat</i>, Txalaparta, Tafalla. Ilustratzailea: Elena Odriozola.</p> <p>-Itzulpena (2008) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Urtxintxa maitemindu egin da, beraren lagunek imajinatu ezin duten beste animalia batekin, ez baita urtxintxa bat.</p>		X	X	X	X	X
<p>Begoña Ibarrola (2010): <i>Koxkor kale txakurra</i>, Elkar, Donostia. Ilustratzailea: Emilio Urberuaga.</p> <p>-Itzulpena (2004) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Koxkor kale-txakurrak babesa eta giro maitekorra behar ditu. Haren lagunek laguntzen diote etxe eta amandre goxo bat aurkitzen.</p>			X	X		

8 urtetik aurrera	1	2	3	4	5	6
<p>Odile Weulersse (2007): <i>Nasrudin</i>, Ibaizabal, Amorebieta-Etxano. Ilustratzailea: Rébecca Dautremer.</p> <p>-Itzulpena (2007) -Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Nasrudin izeneko umea merkatura joaten da bere aita Mustafarekin eta haien astoarekin, baina bidea ez da eroso; jendearen kritikak jasotzen dituzte, bai astoaren gainean joateagatik, bai ez joateagatik.</p>	X					
<p>Odile Weulersse (2007): <i>Nasrudin eta astoa</i>, Ibaizabal, Amorebieta-Etxano. Ilustratzailea: Rébecca Dautremer.</p> <p>-Itzulpena (2007) -Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Nasrudin umeari astoa lapurtu diote merkatuan eta modu ezin eraginkorrago bat asmatuko du animalia berreskuratzeko.</p>	X					
<p>Janosch (2010): <i>Zein polita den Panama!</i>, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea.</p> <p>-Itzulpena (1978) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Tigre txikia eta hartz txikia lagunak dira, eta bidaiari gorabeheratsu bat egingo dute elkarrekin. Bidean, harremanak izango dituzte beste animalia batzuekin.</p>			X			
<p>Janosch (2011): <i>Posta tigrearentzat</i>, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea.</p> <p>-Itzulpena (1980) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Tigre txikia eta hartz txikia lagunak dira, eta, elkarrekin ez daudenean, bide eraginkorrak bilatu behar dituzte komunikatzeko.</p>			X			
<p>Janosch (2013): <i>Altxor bat aurkitu dugu: hartz txikiak eta tigre txikiak Lurreko zoriona bilatu zutenekoa</i>, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea.</p> <p>-Itzulpena (1978) -Pertsonaiak: animaliak</p> <p>Tigre txikia eta hartz txikia lagunak dira, eta altxor baten bila abiatuko dira. Bidean, beste animalia batzuekin jarriko dira harremanetan.</p>			X			
<p>Yann Dégruel (2013): <i>Saba eta landare magikoa</i>, Ttartalo, Donostia.</p> <p>-Itzulpena (2012) -Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Saba izeneko neskari istorio bat kontatzen dio aitona: garai batean Abisiniako herri batean kafea nola «asmatu» zuten ahuntz bati esker.</p>	X			X		

10 urtetik aurrera	1	2	3	4	5	6
<p>Bernardo Atxaga (2004): <i>Xola eta Angelito</i>, Erein, Donostia. Ilustratzailea: Mikel Valverde.</p> <p>Pertsonaiak: animaliak eta gizakiak</p> <p>Xola txakurrak herri batean pasatzen ditu oporrak, eta Angelito txakurra ezagutuko du. Elkarrekin erronka bati egin beharko diote aurre, baina bien ikuspuntuak eta hitz egiteko moduak ez dira berdinak, eta elkar ulertzea ez da beti erraza izango.</p>		X		X		
<p>Antonio Skármeta (2008): <i>Idazlana</i>, Ikas, Baiona. Ilustratzailea: Alfonso Ruano.</p> <p>-Itzulpena (2002) -Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Txilen, Pinocheten diktaduraren garaia da, eta Pedro izeneko umeak gauza asko ikusten du, etxean eta kalean. Eskolan, dilema bat sortuko zaio.</p>	X					
<p>Patxi Zubizarreta (2009): <i>Xia TenZinen bidaiaria miresgarria</i>, Ibaizabal, Amorebieta-Etxano. Ilustratzailea: Jacobo Muñiz.</p> <p>-Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Xia Tenzin-ek, munduko gizonik altuenak, bidaiaria izugarri bat egingo du, Tibeteko mendietan dagoen bere herritik itsasoraino. Bidaiaria zehar, hainbat pertsonaia ezagutu eta hamaika abentura biziko ditu.</p>	X					
<p>Paula Carballeira (2012): <i>Smara</i>, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea. Ilustratzailea: Carole Hénaff.</p> <p>-Itzulpena (2008) -Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Haur protagonistak aste batzuk ematen ditu Smaran, Saharako basamortuan, amona Ugagoren etxean. Emakumeak, heriotzaren zain dagoen bitartean, basamortuarekin lotutako hainbat istorio kontatzen dizkio haurrari, gau luze batean zehar, non fantastikoak eta magikoak leku garrantzitsua duten.</p>	X					
Adinaren arabera sailkatzeko diren liburuak	1	2	3	4	5	6
<p>Benjamin Lacombe (2013): <i>Madama Butterfly</i>, Ibaizabal, Amorebieta-Etxano.</p> <p>-Itzulpena (2013) -Pertsonaiak: gizakiak</p> <p>Emakume japoniar batek maitasun-istorio dramatiko bat biziko du estatubatuar ofizial batekin. Opera famatuaren oinarritutako albuma da.</p>	X					

Philippe Lechermeier (2014): <i>Zirku magikoa</i> , Ibaizabal, Amorebieta-Etxano. Ilustratzailea: Sacha Poliakova.		X	X			
-Itzulpena (2011) -Pertsonaiak: gizakiak, animaliak, beste izaki batzuk						
Fredi Freskoren zirku magikoa aniztasun guztia jasotzen duen leku bat da: zenbait hizkuntzaren eta jatorriren oihartzunak agerian daude fantasiako mundu horretan.						

6. Beste liburu batzuk

Goiko zerrendako irizpideak bete ez arren, gure corpusean dauden beste liburu batzuk aipatu nahiko genituzke orain, darabilgun gaiarekin zerikusia dutelako.

6.1. Erreferentzia kulturalak jasotzen dituzten beste liburu batzuk

Azpiatal honetan jasotako tituluak erreferentzia kultural aniztunekin lotuta daude. Haietako batzuek aipatzen dute narrazioaren jatorria beste kultura batean dagoela, zehaztasun gehiago eman gabe. Adibide batzuk jarriko ditugu:

- Juan Kruz Igerabide *et al.* (2005): *Egizu lo. Lotarako ipuinak*, Elkarlanean, Donostia. Ilustratzailea: Eider Iribar. (4 urtetik aurrera).

Liburu horretan, narrazio labur ugari daude, eta batzuen jatorria aipatzen dute; honako hauenak, kasurako: «Indiako Txoria» izena duen testuak (Joxean Ormazabalek idatzia) «Tibeteko ipuina» azalpena du tituluaren ondotik; «Azeria eta lehoia» testuan (Txilikuk moldatua), «Indiako ipuina» dela diote. «Tibeteko ipuin bat» narrazioa ere badago (Juan Kruz Igerabidek moldatua). Informazio zehatzagorik ez dute ematen.

Hurrengo liburuan ere zenbait narrazio eskaintzen dira, eta haietako bat ume batek amonari egiten dion eskaera baten erantzuna da: «Amona, kontadazu Afrikako ipuin bat». Testuan ez da gehiago zehazten.

- Patxi Zubizarreta (2005): *Urrezko giltza*, Erein, Donostia. Ilustratzailea: Jokin Mitxelena (4 urtetik aurrera).

Jarraian aipatuko dugun liburua Birmaniako ipuin batean dago oinarrituta. Horrela aipatzen da edizioan, atariko orrialdean, eta, aurreko kasuetan bezala, ez da gehiago zehazten.

- Marisa Núñez (2009): *Kokoriko*, Txalaparta, Tafalla. Ilustratzailea: Helga Bansch (4 urtetik aurrera. Originala: 2009).

Aztertu ditugun narrazioak ahozko testuetan ez ezik idatzizkoetan ere oinarritzen dira. Adibide bat: aipatutako *Egizu lo. Lotarako ipuinak* liburuan, Harkaitz Canoren *Frank Einsteinen panpina* narrazioa Mary Shelleyren *Frankenstein* nobelaren oihartzun argia da.

Narrazioen jatorria alde batera utzita, liburu batzuetan, pertsonaiek lotura dute ume hartzailearena ez den beste gizarte batzuekin; pertsonaiak han bizi direlako, adibidez (idazlea hangoa izan edo ez, edo han bizi izan edo ez), baina, goiko irizpideak betetzen ez badituzte, ezaugarri hori ez dugu nahikotzat jo taulan sartzeko orduan. Hori da liburu honen kasua:

- Juan Kruz Igerabide (2009): *Printzesa begi-zulo*, Elkar, Donostia. Ilustratzailea: Elena Odriozola (8 urtetik aurrera).

Narrazioan azaltzen da neska protagonista Afrikatik etorri dela; jatorriarekin lotutako beste elementurik ez da agertzen liburuan. Alde horretatik, argi dago Afrikarekin lotutako estereotipoak ere ez direla islatzen.

Hurrengo liburuko protagonistaren izenak (Von Bonbus baroia) eta haren janzkerak beste garai bateko Alemaniara (eta Lehen Mundu Gerrara) igortzen gaituzte:

- Iban Barrenetxea (2013): *Zurginaren ipuina*, Txalaparta, Tafalla (10 urtetik aurrera. Originala: 2011).

Beste adibide bat: Tapani izeneko umea Finlandian bizi da, eta, egun batean, barruan papertxo bat daukan egurrezko ahatetxo gorri bat aurkitzen du, hondartzan. Paper horretan, Frisch deritzon gizon aleman baten ohar bat dago. Tapanik ere erantzuna bidaliko dio. Pertsonaia bakoitzak bere ametsa eta erronka dauzka, eta nork bere bizitzari egin beharko dio aurre.

- Marjaleena Lembcke (2007): *Tapaniren istorioa*, Anaia Haritza, Bilbo. Ilustratzailea: Susann Opel-Götz (8 urtetik aurrera. Originala: 2002).

Hurrengo liburua Britainiako herri batean kokatzen da, Kécity-n. Amonarengandik heredatutako etxeko liburutegiko liburuetatik ateratako pertsonaiek badute protagonismo parte bat narrazioan, eta ipuin tradizioaletan antagonistak izan diren pertsonaiek (Txanogorritxok, Otso Maltzurak, Sorgin Gaiztoak, Alicek, Ogroak...) liburutegia salbatzeko eta antikuario zikoitz baten eskuetan ez erortzeko kolaboratzen dute.

- Anik Le Ray (2010): *Kécity: ipuinen etxea*. Ibaizabal, Amorebieta-Etxano. Ilustratzailea: Rébecca Dautremer (8 urtetik aurrera. Originala: 2009).

Aipagarriak dira, halaber, Greg umea protagonista duten liburuak:

- Jeff Kinney (2010): *Greg. Gizajo baten egunkaria*, Alberdania, Irun (10 urtetik aurrera. Originala: 2004).
- Jeff Kinney (2011): *Gizajo baten egunkaria 2: Rodricken legea*, Alberdania, Irun (10 urtetik aurrera. Originala: 2010).

Narrazioak Estatu Batuetan gertatzen dira, baina kokapena ez dugu esanguratsutat jo, ikerketa honetan ezarritako irizpideekin lotuta: pertsonaien bizimodua eta ume hartzaileak bere gizartean ikus dezakeena antzekoak dira. Badago, bestalde, Chirag Gupta izeneko mutil bat, Greg protagonistaren ikastetxera joaten

dena. Labur agertzen da testuetan (gehiago bigarreanean, non orrialde batzuetan gatazka bat duen protagonistarekin), eta beraren abizenetik deduzi dezakegu jatorri indiarra duela berak, edo beraren familiak, testuak horretaz ezer esaten ez duen arren. Horrelako pertsonaiak interesgarriak dira, ume irakurleek jatorri desberdineko pertsonaiak ikus ditzaten testuetan, eta ez nahitaez modu etnikoan aurkeztuta. Kasu horretan, baina, ez da erraza izango Euskal Herriko irakurleak pertsonaia horren jatorriaz jabetzea besteen jatorriarekin bereizita, kontuan hartuta pertsonaia guztien abizenak ohiz kanpokoak izan daitezkeela irakurle horrentzat.

Hurrengo liburuaren kasuan, erreferentzia kulturalak hizkuntzekin du lotura batez ere:

- Oliver Ka (2014): *Nire sekretuen zuhaitza*, Ttartalo, Donostia. Ilustratzailea: Martine Perrin (6 urtetik aurrera. Originala: 2013).

Sekretuak nolakoak diren da liburu horren gakoa. Bai orrialde jakin batean (zenbakirik gabe), bai kontrazalean, «sekretu» hitza zenbait hizkuntzatan ematen da. Beste orrialde batean, jatorri desberdineko pertsonen sekretuei buruzko esaldi bana jasotzen da, munduko parte guztietako pertsonak sekretuak badituztela aditzera emanez.

Azkeneko liburu honetan ere, aniztasuna agerian dago:

-Anthony Browne (2013): *Osteratxo bat parkean*, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea (4 urtetik aurrera. Originala: 1977).

Kasu honetan, ilustrazioetan agertzen den aniztasuna da azpimarragarria, surrealismoari eta arrotzari uko egiten ez diona: parkeko urrutiko zuhaitzen artean, Tarzan eta Noel aita ikus daitezke, txakurra balitz bezala tomate bat paseatzen duen gizon bat, txerri erraldoi bat paseatzen duen beste bat... Album ilustratuek proposatzen duten irekiera ikonikoaren adibide ederra da.

6.2. «Aniztasunaren aldeko literatura». Hiru liburu aipagarri

Jarraian jorratuko ditugun hiru liburuak, zerrendan sartu ez arren, ezin ditugu aipamenik gabe utzi. Testu horiek ez daude lotuta, *sensu strictu*, dagokigun gaiarekin, baina, zentzu zabal batean, ikuspegi bat eskaintzen diote umeari: irekitasuna behar da aurrean dugun errealitatea ulertzeko, aurreiritzi eta estereotipoetatik haratago; alegia, bide zurrinak alde batera utzita, bestearen izateko edo jokatzeko moduak baloratu ahal izango ditugu. «Ikusten» ikasi behar da, eta hori egiteko hiru adibide erakusten dute liburuok: begirada zabaltzeko aukerak eskaintzen dituzte. Puerta Leissek (2008b) horrelako liburuetan arreta jartzera eramaten gaitu, oharkabean pasa daitezkeelakoan: «Bitartekari batek honako liburu hauei heltzen dienean, ez datorkio gogora kultura-dibertsitatearen ideia [...]. Aitzitik, era horretako lanek talka egiten dute aurreiritzi, estereotipo eta beldur finkatuen aurka» (Puerta Leisse, 2008b: 26).

Testu horiek izendatzeko, Perera Santanak eta Ramón Molinak (2007: 152-153) «desberdintasunaren literatura» (*literatura de la diferencia*) izena erabiltzen dute,

eta atal horretan sartzen dituzte *Oliver Button es una nena*, *Juul* eta *Cuando los cuervos eran multicolores* liburuak, adibidez. Guk «aniztasunaren aldeko literatura» izena aukeratu dugu multzo hori izendatzeko.

Hona hemen testuak:

- Leo Lionni (2004): *Frederick*, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea (4 urtetik aurrera. Originala: 1963).
- Eric Carle (2012): *Zaldi urdin bat margotu zuen artista*, Kalandraka, Pontevedra; Pamiela, Iruñea (4 urtetik aurrera. Originala: 2011).
- Margarita del Mazo (2015): *Ikusteko betaurrekoak*, La Fragatina, Fraga. Ilustratzailea: Guridi (8 urtetik aurrera. Originala: 2013).

Lehenengo liburuan, Frederick izeneko satitsuak ez du besteek bezala lan egiten eta ez du alerik jasotzen negua heltzen denean jateko. Frederick poeta da, eta beste eginkizun bat du: hitzak biltzen ari da, etorriko diren neguko egun hotz eta gris horiek «hornitzeko». Geroago ikusiko denez, haren eginkizuna ez da besteena baino balio gutxiagokoa.

Bigarren liburuan, konbentzionalismoei aurre eginez, protagonistak zaldi urdin bat, behi hori bat edo lehoi berde bat marrazten ditu; sormen librearen aldarrikapena da, abangoardietan hainbat aldiz islatu dena.

Azkeneko narrazioan, Carlitos Inesekin maiteminduta dago, baina neskak ez du ikusi ere egiten. Carlitos poztu egiten da Inesi betaurrekoak jartzen dizkionean, baina, hala ere, mutila ikusi gabe jarraituko du Inesek. Baina zerbait gertatuko da: Carlitosi berari jarriko dizkiote betaurrekoak, eta berak ikusiko du orain arte oharkabean pasatu zaiona.

Liburuok ahalmen sinboliko eta metaforiko handia dute. Bitartekariak eduki sinbolikoa esplizitu bihurtzen lagundu dezake; baina, azalpenik gabe ere, norberari zentzu osoa eraikitzen uzten dioten harribitxiak dira.

6.3. Bi liburu eztabaidan

Beste mota batekoa da hurrengo bi liburuen inguruan egin behar dugun hausnarketa. Badaude irizpide batzuk liburu hauetan aplikagarriak direnak, baina beste arrazoi batzuegatik ez ditugu liburuok zerrendan sartu. Har dezagun lehenengoa:

- Ana Urkiza (2006): *Nire herriak ostadarraren koloreak ditu*, Elkarlanean, Donostia. Ilustratzailea: Jokin Mitxelena (8 urtetik aurrera).

Norberaren identitatearen inguruko gogoeta egiteko aukera eskaintzen du testuak. Marem, neska protagonista, Mutrikun jaio eta Bilbon bizi da, eta, Mutrikura oporretan itzultzean, honako hau galdetzen dio bere buruari: «Nongoa izaten da bat, jaio den lekukoa, bizi den herrikoa edo gogoko duen tokikoa?» (9. or.). Marem konturatzen da bere inguruan dagoen pertsona bakoitzak erantzun propioa duela

«nongoa zara» galderaren aurrean. Ildo interesgarri hori beste batekin elkartzen da: Maremen herrira ijito ibiltarien talde bat heldu da, eta taldeko mutiko bat —Jorge— eta neska protagonista lagunak egingo dira. Maremen amonaren aburuz, ijitoak alferrak dira; Maremen ikuspegia ñabartuagoa da: Jorge bere laguna ez da horrelakoa; izan ere, bere familiarekin lan egiten du. Hala ere, narrazioan, ijitoen taldea ez dago estereotipoetatik urrun, familiak ahuntzaren espektakulua eskaintzen duela deskribatzen duenean:

Gaur Jorge beheko plazan ikusi dut bere anaiekin eta aitarekin musika jotzen. Anaia batek organilloa jotzen zuen eta besteak tronpeta. Aitak eskailera txiki bat ireki du plazaren erdian. Jorgek ahuntz bat zuen soka batekin eskurik hartuta eta eskailerara eraman du. Ahuntzak, musikaren konpasera, eskailerak igo ditu, han goian bira batzuk eman eta gero behera jaitsi da. [...] saioa bukatu denez, Jorgek txapela pasatu du.

Beste alde batetik, Jorgek berak azaltzen du zer garrantzi duen bere familian umeek lan egiteak, eta horrek laguntzen dio Maremi bizimodu hori ulertzen.

Beste liburua honako hau da:

- Anjel Lertxundi (2011): *Batbirulau!*, Alberdania, Erein eta Igela. Ilustratzailea: Antton Olariaga (Zerrenda berezia).

Nahas-mahas dibertigarri eta harrigarri honetan, testu labur eta arin mota asko daude. «Titiritero titirimundi» deritzon atalean (101.-145. or.), hain zuzen, erreferentzia kultural ugari aurki daitezke. Hitzekin eta irudiekin jolasteko erabiltzen dira erreferentzia horiek, umorearen osagaia beti agerian dagoelarik, baina ezin dugu esan estereotipoak uxatzeko edo errespetuzko begirada bultzatzeko tresna argia direnik jolas horiek. Adibide bat jarriko dugu: 138.-139. orrialdeetan, collage moduko irudiekin dialektikan, honako esaldi hauek irakur ditzakegu: «Zergatik dituzte txinatarrek begiak okerturik? Kaka egitea kostatzen zaielako. Zergatik dira beltzak hain beltz? Gauetz jaiotzen direlako. Zergatik edaten dute errusiarrek vodka? Bodkadiloari laguntzeko».

Liburu honek eztabaidarako aukera ematen du: noraino izan behar dute umeentzako liburuek zuzenak edo, nahi bada, «politikoki» zuzenak? Gizartean taldeen inguruan egiten diren txisteak islatzea, kasu honetan bezala, egokia da gure lan honetan darabilgun ikuspegi hezigarritik?

Edukien inguruko eztabaida irekita dago. Díaz-Armasek zera adierazten du: «Si todos los autores e ilustradores evitasen describir situaciones duras en sus obras, el resultado sería políticamente correcto y, también, falsamente idealizado, negando al texto literario la posibilidad de problematizar el mundo y concienciar a sus lectores» (2011: 41). Jacobs eta Tunnellek, berriz, garrantzitsutzat jotzen dute honako hau: «Presenting a positive and reassuring representation of the reader's own cultural group» (2004: 18).

Ikerketa honen egileok, ezarritako irizpideak erabiltzeko unean, kontuan hartu dugu gizartearen talde maioritariokoak eta minoritarioetakoak izan daitezkeela

liburuaren ume hartzaileak, eta finkatutako irizpide horiek haiekin guztiekin funtzionatu behar dutela; narrazioa irakurle guztien ikuspegitik izango da egokia, eta ez du talde minoritario bateko ume baten autoirudia kaltetuko (ezta irudi soziala ere, ipuina modu kolektiboan irakurtzen bada; gelan, adibidez). Izan ere, aipatutako bi liburuen hartzaileen artean, erraz irudika ditzakegu jatorri txinatarra edo errusiarra duten umeak, baita ijitoak ere.

Edozein modutan ere, aipatu behar da kasu horietan, beste liburu guztiekin bezala, bitartekariaren esku-hartzea tresna interesgarria izan daitekeela dagokigun gaian: pertsona nagusiak umeekin batera liburuak irakurtzean, galderen eta komentarioen bitartez liburuaren edukiak ñabartu ditzake, zalantzan jarri, haietan sakondu, edo haratago eraman.

7. Zenbait ondorio eta gogoeta

Gure irizpideei jarraituta, 101 liburu aztertu ditugu guztira, eta 24 jaso ditugu, hain zuzen, taulan; alegia, 24 dira kultur aniztasuna jasotzen dutenak eta kulturarteko irakurlea hezten lagundu dezaketenak. Proporzio esanguratsua da, beraz. Beste titulu batzuk ere aipatu ditugu lan honen beste atal batzuetan, modu batera edo bestera erreferentzia kultural aniztunak jasotzen dituztelako. Ez dira gutxi, beraz, kultur aniztasunaren balioa, elkarbizitzaren garrantzia, estereotipoak gainditzeko aukerak eskaintzen dituzten euskarazko liburuak.

Zeintzuk dira liburu horietan gehien agertzen diren alderdiak eta nola? Irizpideen agerpenen azterketa egitea argigarria da. Hirugarren irizpidea da sarriena, alegia, askotariko ezaugarri fisikoak dituzten pertsonaiak agertzen direla liburu berean eta aniztasun hori positiboa dela narrazioaren ikuspegitik; izan ere, 14 agerpen dauzka. La kasu guztietan pertsonaiak animaliak direla (ipuina batean soilik dira pertsonak, eta beste batean gizakiak, animaliak eta beste izaki batzuk). Gehitu behar da gehienetan beste alderdi batekin edo batzuekin batera gertatzen dela (hiru salbuespenekin, non bakarrik agertzen den). Izan ere, 7 aldiz aurkitu dugu laugarrenarekin batera (alegia, ezaugarri desberdinak dituzten pertsonaien arteko harreman positibo bat deskribatzen da: maitasuna, kooperazioa, laguntasuna...). 5 aldiz, berriz, bigarrenarekin batera (hau da, bizitzeko era desberdinak dituzten pertsonaiak agertzen edo deskribatzen dira liburu berean eta aniztasun hori positiboa da narrazioaren ikuspegitik). Eta 5 aldiz agertu da bosgarrenarekin batera (pertsonaia desberdinen antzekotasunak agertzen dira).

Lehenengo alderdia ere sarria da: ume hartzailearen gizarte ez den beste gizarte batean kokatzen da narrazioa, eta haren ezaugarri batzuk agertzen dira. 9 agerpen dauzka, baina, kasu honetan, ia beti aurkitu dugu bakarrik (salbuespen bakar batekin). Bederatzi ipuinetan pertsonaiak gizakiak dira.

Bigarren, laugarren, bosgarren eta seigarren irizpideak ez dira inoiz bakarrik gertatzen. Bigarrena 6 aldiz ikusi dugu. Bosgarrena (alegia, pertsonaia desberdinen antzekotasunak agertzen dira) 5 aldiz agertu da. Seigarrena, (estereotipoak eta aurreiritziak kritikatzeko dira edo zalantzan jartzen dira) 2 aldiz; hori da, beraz, urriena. Azken alderdi hori ez ezik, besteek agerpen ugari dituzte gure zerrendan

eta modu desberdinetan konbinatzen dira haien artean. Seigarren irizpidea gutxitan aurkitu dugu; uste dugu estereotipoen kontrako ahaleginak lanketa eta presentzia gehiago merezi duela.

Faltan botatzen ditugu beste irizpide bati erantzuten dioten liburuak. Alegia, ume hartzailearen gizartean kokatutako narrazioak, non jatorri ez maioritaria edo ezaugarri fisiko ez maioritarioak dituzten pertsonaiak agertzen diren, non kultur aniztasuna erabat integratu den (Pascua, 2007: 33). Ez lukete zertan protagonistak izan, eta haien ezaugarri horiek ez lirateke izango narrazioaren gakoa edo korapiloa. Hori gertatzeak esan nahiko luke denentzako lekua badagoela narrazio errealistetan, ez talde hegemonikoaren kideentzat soilik. Creany eta besteek azaltzen dutenez:

Under-representation of minority cultures in picture books results in two negative consequences. First, minority children are less likely to see their own image reflected in books. Second, majority children may receive a distorted view of what the world is really like (1993: 5, in Ramos Barroqueiro eta Sprouse, 2012: 6).

Aztertutako liburuetan, parekotasunik eza, botere-harremanak eta injustiziak —sozialak, ekonomikoak, politikoak— ez daude lehenengo planoan, eta, agertzen direnean, ez dira, oro har, modu errealista batean aurkezten. *Koxkor kale txakurra* liburuan, kalean bizi den eta bizitza hobea bilatzen duen txakur bat da protagonista, baina ez da enfasirik jartzen beraren bizitzaren zailtasunetan, eta kaleko txakurrak diren beste lagun batzuek ez dute etxe bat aurkitzeko beharrik adierazten. *Smara* testuan, Sahararen galera modu metaforiko batean azaltzen da; azti maltzur baten segadaren ondorioz, Smarako biztanleek beren lurraldea galdu eta beste leku batera joan behar izan zuten. *Idazlana* liburua da bakarra non modu errealista batean ikusten den zein diren diktadura baten ondorio latzak eguneroko bizitzan.

Taulako liburuen artean, bestalde, itzulpen kopurua oso altua da. Hiru soilik idatzi dira euskaraz jatorrian. Aztertutako liburu guztien artean, 27 dira originalak; hautatu ditugun liburuen artean, proportzioa txikiagoa da, ikusten denez; kultur aniztasuna gehiago agertzen da beste hizkuntza batzuetatik itzultitako haur-literaturan. Leku handia dute liburu klasikoek itzulpenek, haietako batzuk duela hamarkada batzuk argitaratuak: Leo Leonni-ren ipuinak 1959 eta 1963 urtekoak dira, Janoschenak 1978 eta 1980 urtekoak, Max Velhuijsena 1994koa. Beste kasu batzuetan, argitalpen originala hurbilago dago, eta urte gutxi pasatu dira. Aipatzekoa da, halaber, 24 liburuen artean 6k soilik dutela egile femeninoa; euskaraz idatzi diren hiruren artean, autore guztiak dira gizonak.

Zerrendako hamar liburutan, pertsonaiak animaliak dira eta 2., 3., 4., 5. eta 6. irizpideekin daude lotuta; beste hamarretan, gizakiak dira eta 1. irizpidearekin daude lotuta kasu batean izan ezik. Bi liburutan, beste izaki batzuk agertzen dira (koloreak; argia eta iluna); eta, beste bitan, animaliak eta pertsonak. Azpimarratu behar da, beraz, animalien protagonismoa, ohikoa baita ume txikientzako liburuetan; animalien erabilera modu ezaguna da umeengana hurbiltzeko. Animalia batzuk humanizatuta daude, eta gizakien jarduerak egiten dituzte (*Posta tigrentzat*, kasurako); beste batzuk, berriz, ez daude humanizatuta (*Zzzzz. Loaren liburua*). Edozein kasutan ere, fantasia da nagusi, eta 14 testu ez dira narrazio errealistak.

Liburuak askotarikoak dira. Artelanak diren heinean (bai testuan, bai ilustrazioetan eta formatuan), haietako bakoitza lan bakana eta berdingabea da. Kalitate handiko obrak dira, eta ezaugarri horrekin lotuta dago haien beste ezaugarri bat: ez dira liburu didaktikoak, ez dute zuzenean mezu jakin bat transmititzen; kasu guztietan, irakurleak eraiki behar du liburuaren zentzua. Argi dago aniztasunaren inguruko ikuspegi positibo bat islatzen dutela, baina ez dute modu doktrinazale batean komunikatzen.

Esan dezagun, bukatzeko, gure ikerketa muga batzuen barruan kokatu dela eta modu asko egon daitezkeela haren lerroak zabaltzeko. Haietako bat corpora bera zabaltzea izan daiteke: urte-tarte gehiago kontuan hartzea, guk erabilitako gidetan oso gomendagarriak diren liburuak ez ezik beste batzuk ere aztertzea, beste corpus batzuk erabiltzea, gaztelaniazko literatura ere kontuan hartzea... Oso interesgarria irudituko litzaiguke, bestalde, beste corpus mota bat hartzea: ikastetxe bat edo batzuk aukeratu eta umeez urtean zehar irakurtzen dituzten liburuak aztertu, adibidez (euskaraz eta gaztelaniaz).

Ikerketa honen ekarpen bat da, hain zuzen, sei irizpidez osatutako tresna bat eraiki izana testuak aztertzeko. Tresna hori aplikagarria da, noski, beste testu batzuetara. Corpora zabaldu ahala, gerta liteke guk jasotako irizpideen formulazioan aldaketak egitea edo orain arte agertu ez diren irizpide batzuk azaleratzea.

Bibliografia

- Alzola, N. (2004): *Propuestas éticas en libros-álbum de Literatura Infantil. Diseño y aplicación de un modelo para el análisis de valores*, UPV/EHU, Bilbo.
- Amo García, E. (2014): «La literatura infantil como instrumento intercultural», *Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*, <<http://atlante.eumed.net/literatura-infantil/>> (Kontsulta: 2015-10-24).
- Arartekoa (2009): *Adingabekoei balioak transmititzea*, Arartekoa, Gasteiz, <http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/0_1703_1.pdf> (Kontsulta: 2015-9-20).
- Barquín, A. (2007): «Educación intercultural», in G. Celorio eta A. López de Munain (koord.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*, Hegoa, Bilbo, 144-148.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Anagrama, Bartzelona.
- Colomer, T. (1999): *Introducción a la literatura infantil y juvenil*, Síntesis, Madril.
- , (2002): «Una nueva crítica para el nuevo siglo», *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*, **81**, 7-17.
- Cormand, B. (2015): «Contes sense armaris. Una reflexió sobre la diferència a través de la literatura infantil», *Faristol*, **8**, 11-14.
- Cuadrado, I.; López-Rodríguez, L. eta Navas, M. (2015, argitaratzeaz). «La perspectiva de la minoría: estereotipos y emociones entre grupos inmigrantes». *Anales de Psicología*.
- Ching, S.H.D. (2005): «Multicultural Children's Literature as an Instrument of Power», *Language Arts*, **83** (2), <<http://wowlit.org/communities/files/2011/09/Ching-cultural-authenticity1.pdf>> (Kontsulta: 2015-06-30).
- Dearden, C. D. (1995): «La literatura infantil y juvenil como útil de aproximación y comprensión de la diversidad cultural», in *24^o Congreso Internacional del IBBY de Literatura*

- Infantil y Juvenil*. Organización Española para el Libro Infantil y Juvenil, Madrid, 29-37.
- Díaz Armas, J. (2011): «Los estudios sobre la visión del otro en la literatura infantil y juvenil en el marco ibérico», in I. Arroita, M.J. Olaziregi eta I. Zubizarreta (ed.), *El libro infantil y juvenil desde la diversidad cultural. IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el libro infantil y juvenil*, Galtzagorri Elkartea & Erein Argitaletxea, Donostia, 31-49.
- Eskoriatzako Haur Liburu Mintegia (2015): *Haur eta gazte literatura. Irakur gida (2002-2014)*, MONDRAGON UNIBERTSITATEA. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea, Eskoriatza.
- Garralón, A. (1990): «Literatura con valores», *CLIJ. Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, **13**, 26-31.
- ISEI-IVEI (2015): *Ebaluazio diagnostikoa 2013. Ikasle etorkinen emaitzak Euskadin*, <<http://www.isei-ivei.net/eusk/argital/ED13/ED13-Ikasle%20etorkinen%20emaitzak%20Euskadin-azkena.pdf>> (Kontsulta: 2015-09-20).
- Jacobs, J.S. eta Tunnell, M. O. (2004): *Children's literature, briefly*, Person/Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, N. J.
- Machado, A.M. (1995): «Ideología y libros infantiles», in *24º Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil*, Organización Española para el Libro Infantil, Madrid, 371-384.
- Morin, E. (2000): *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Seix Barral, Bartzelona.
- Oleaga, J.A. et al. (2015): *Estudio diagnóstico sobre el fenómeno migratorio*. Vitoria-Gasteizko Udala eta Ikuspegi Immigrazioaren Euskal Behatokia, Gasteiz.
- Pascua, I. (2007): «Literatura infantil multicultural: su traducción», in Pascua et al. (koord.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas Kanaria Handikoa, 87-213.
- Puerta Lisse, G. (2008_a): «Daños colaterales a la literatura infantil. El compromiso como mercancía», *Educación y biblioteca*, **164**, 36-38.
- Puerta Lisse, G. (2008_b): «Kultura-dibertsitatea?», *Behinola*, **17**, 23-26.
- Perera Santana, A. eta Ramón Molina, E. (2007): «La literatura infantil multicultural y su aplicación en el aula», in Pascua et al. (koord.), *Literatura infantil para una educación intercultural: traducción y didáctica*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas Kanaria Handikoa, 87-213.
- Puig Rovira, J.M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Bartzelona.
- Ramos Barroqueiro, D. eta Sprouse, S. (2012): «Multicultural Children's Literature», *The Journal of Multiculturalisms in Education*, **8**, 11-15.
- Riquelme, E. eta Munita, F. (2011): «La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional», *Estudios pedagógicos*, **37 (1)**, 269-277, <<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v37n1/art15.pdf>> (Kontsulta: 2015-07-12).
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*, Deustuko Unibertsitatea, Bilbo.
- Sontag, S. (1996): *Contra la interpretación*, Santillana, Madrid.
- Taylor, Ch. (1996): *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Paidós, Bartzelona.
- Tejerina, I. (2008): «Coordenadas teóricas y contextuales de la educación literaria ante el desafío intercultural», in I. Tejerina (koord.), *Leer la interculturalidad. Una propuesta didáctica para la ESO desde la narrativa, el álbum y el teatro*, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, Santander, 38-87.

- Tejerina, I. (2010): «La literatura infantil y juvenil en el Desafío Intercultural», *Educar educere*, año XIV, Edição Fora de Série.
- UNESCO (1996): *Learning: the treasure within*, UNESCO, Paris, <<http://www.unesco.org/delors>> (Kontsulta: 2015-07-24).
- , (2001): *Universal declaration on cultural diversity*, UNESCO, Paris, <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> (Kontsulta: 2015-07-24).
- , (2002): *Cultural Diversity*. Series No. 1: UNESCO Universal declaration on cultural diversity, UNESCO, Paris, <unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf> (Kontsulta: 2015-07-24).
- , (2005): *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expression*, UNESCO, Paris, <unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149502e.pdf> (Kontsulta: 2015-07-24).
- , (2006): *Guidelines on intercultural education*, UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, <unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> (Kontsulta: 2015-07-24).
- , (2009): *World Report No. 2: Investing in cultural diversity and intercultural dialogue*, UNESCO, Paris, <www.unesco.org/en/world-reports/cultural-diversity> (Kontsulta: 2015-07-24).
- , (2011): *The Cultural Diversity Programming Lens: A practical tool to integrate culture in development – Pedagogical guide*, UNESCO, Paris, <<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/culture-and-development/the-cultural-diversity-lens/>> (Kontsulta: 2015-07-24).
- , (2013): *Intercultural Competences*. Conceptual and Operational Framework, UNESCO, Paris, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>> (Kontsulta: 2015-07-24).

