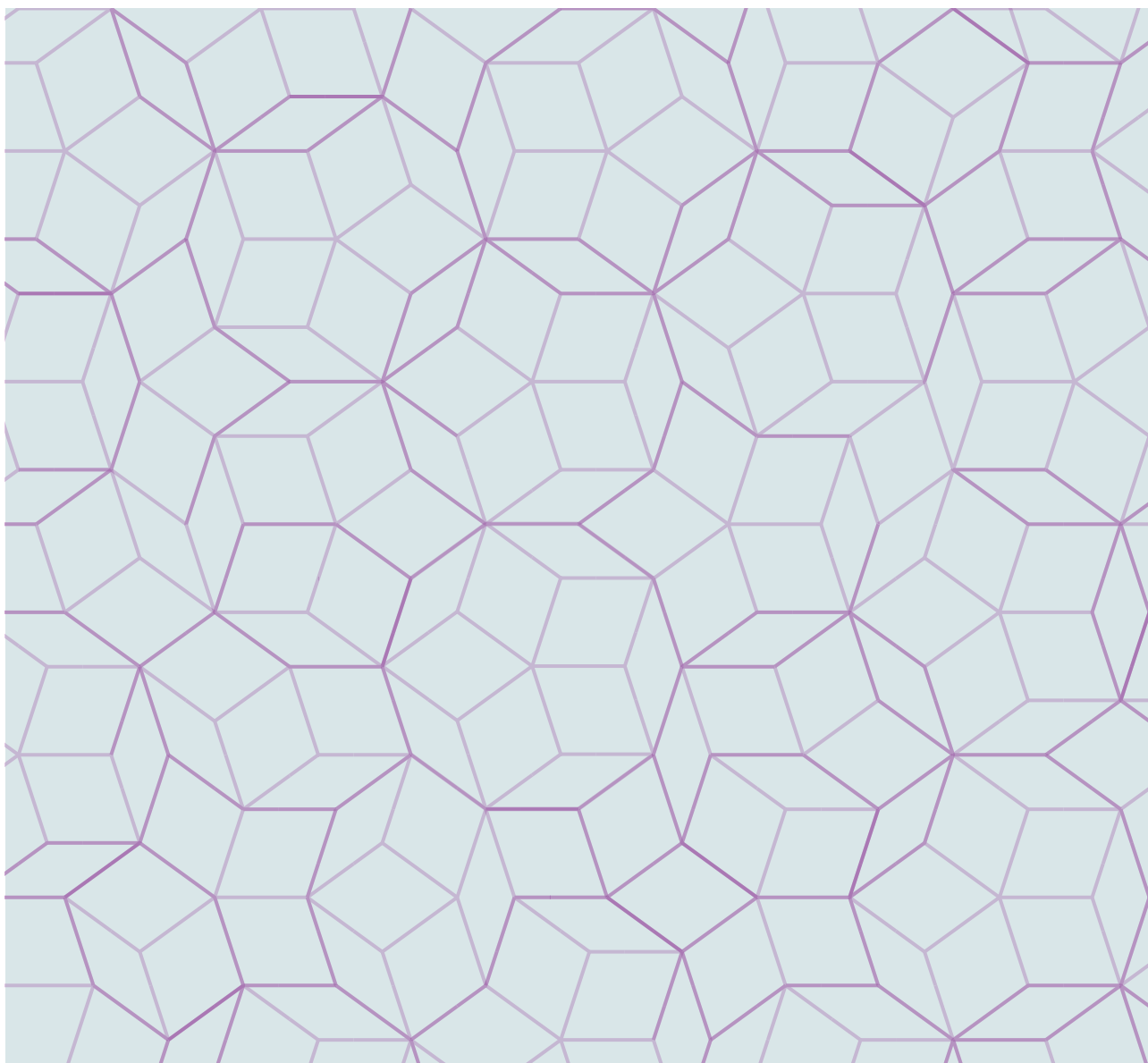


Adituen ikuspegia

Gorka Moreno Márquez



Txosten hau nola aipatu:

(APA arauen arabera)

Moreno, G. (2017). Adituen ikuspegia. In J. A. Oleaga. (Arg.), *Haur eta gazteen aniztasuna EAEn. (Oker izendatutako) bigarren belaunaldiak* (91-140 orr.). Bilbo, Espainia: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. Eskuragarri hemen: https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/eus/gazte_aniztasuna/Haur_gazteen_aniztasuna_EAE.pdf

Argitaraldi elektronikoa

Izenburu orokorra: Haur eta gazteen aniztasuna EAEn. (Oker izendatutako) bigarren belaunaldiak

Argitalpenaren urtea eta lekua: 2017, Bilbo

Argitaratzailea: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua

Diseinua eta maketazioa: Taide Arteta, Ikuspegi – Immigrazioaren Euskal Behatokia

Dokumentazioa: Antonio Gómez, Ikuspegi – Immigrazioaren Euskal Behatokia

Itzulpena: Bakun Itzulpen eta Argitalpen Zerbitzuak, S.L.

ISBN: 978-84-9082-621-8 (obra osoarena)



AURKIBIDEA

Sarrera	95
1. Hezkuntza-esparruan ezarritako harrera- eta aniztasun-politikak	97
2. Hezkuntza	103
2.1. Irakasleak	104
2.2. Matrikulazioa eta etorkinak eskola jakinetan pilatzea	106
2.3. Ikasle etorkinak eta euskara (hizkuntza-eredua)	112
2.4. Emaitza akademikoak eta aldeak	116
3. Familiak eta komunitatearen esparrua.	119
4. Aniztasunaren trataera: kulturartekotasuna eta gatazkak	123
5. Jardunbide egokiak.	127
6. Ondorioak eta funtsezko elementuak.	131
Eranskinak	137
Elkarrizketatutako pertsonak	137
Elkarrizketen gidoia.	138



SARRERA

Txosten hau ikerlan zabalago batean barnebiltzen da; azken 15 urteotan gure ingurunera iritsi eta EAEn bizi diren immigrante atzerritarren seme-alaben (bigarren belaunaldiak) azterketa eta analisia da ikerlan zabal horren muina.

Abiatzeko, funtsezkoa zen gure testuinguruan fenomeno hori gaur egun zertan den jakitea, eta horretarako, galdeketa kualitatibo bat egin dugu gaien adituak diren pertsonen artean, eta batez ere hezkuntza-esparrua ondo ezagutzen duten pertsonen artean. Nolanahi ere, elkarreentako eta irakaskuntza munduko adituak ere badiren galdekatuen artean. Hain zuzen, bederatzi elkarrizketa egin ditugu guztira (ikusi Eranskina), eta horietatik atera ditugu, hitzez hitzeko aipamenen bidez, txosten hau hezurramitzen duten ideia nagusiak eta informazioa.

Elkarrizketaren teknika erabili dugu ikerlana egiteko: gai zehatz bat ardatz hartu eta horri buruz egin dizkiegu galderak adituei. Horri esker, pertsona talde txiki horren eskutik informazio ugari eta zehaztasun handikoa lortu dugu ikerlanaren gai nagusiari buruz.

Mota horretako elkarrizketetan, gidoi bat izaten da (ikusi Eranskina), elkarrizketatzaileari egoki iruditzen zaizkion galdera irekiez osatua. Hain zuzen ere, elkarrizketatzailearen xedea izan da elkarrizketatuaren motibazioari, jarrerari eta egitasmoei loturiko alderdietan sakontzea, bai eta aztergai dugun gaiari buruzko informazio zehatza lortzea ere.

Txostena hainbat ataletan egituraturik dago. Ahal izan den neurrian, gidoiaren egitura eta EAeko bigarren belaunaldiei buruzko ikerlanaren arauzko oinarriak hartu dira ardatz ildo hori zehazteko; izan ere, txostena aipatutako ikerlan horretan txertaturik dago.

Lehenik eta behin, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak ikasle etorkinei eskolan harrera egiteko bultzatutako politikak eta hartutako neurriak berrikusi ditugu, labur bada ere. Elkarriketatuen eskutik, izan diren planak nabarmendu ditugu eta ikasle etorkinei oso loturik egon diren bi figuren eginkizuna eta rola aztertu eta ebaluatu dugu: hizkuntza indartzeko irakaslearena eta kulturarteko dinamizatzailearena, hain zuzen.

Hurrengo atalean, hezkuntza-esparruko azterketa hartu dugu ardatz. Hasteko eta behin, irakasleek testuinguru horretan duten eginkizuna aztertu dugu azpialtal batean, eta ondoren, ikastetxeei eta ikasle etorkinei loturik dauden arazo nagusiak aztertu ditugu. Zehazki, hiru azpimarratu ditugu: kolektibo horren metaketa ikastetxe jakin batzuetan, hizkuntza-ereduaren aukeraketa eta euskarara ikastea, eta eskola-errendimenduarekin zerikusia duten alderdiak. Atal hori da txosten honetako zabalena eta, beharbada, elkarriketatutako pertsonen kezka nagusiak biltzen dituena.

Ondoren, familiek eta komunitateak duten eginkizuna aztertu dugu, eta, besteak beste, modu berezian jorratu ditugu gai hauek: familia etorkinek eskolan parte hartzea zeinen egokia den, eta komunitateak eta hezkuntza ez-formalak zer-nolako garrantzia duten ikasle etorkinak gizarteratzeko zereginean.

Hurrengo atalean, berriz, kulturarteko logika hezkuntza-esparruan nola txertatzen ari den aztertu dugu eta aniztasunaren trataerari eta horren harira sor daitezkeen arazoei zer erantzun ematen ari zaion.

Jarraian, gaur egun dauden jardunbide egokiak bildu eta aztertu ditugu, aurrez azaldutako egoerak hobetzeko eragingarri izan daitezkeelakoan. Eta bukatzeko, azken atalean, ondorio nagusiak jaso ditugu eta, orobat, txosten honen bidez eskuratutako emaitzei buruzko zenbait gogoeta ere bildu ditugu.

1

Hezkuntza-esparruan ezarritako harrera- eta aniztasun-politikak

Ikasle etorkinen harrerarako eta aniztasunaren trataerarako politikak nahiko berriak dira, 2000ko hamarkadaren hasieran iristen hasi ziren lehen migrazio-fluxuekin bateratsu ezarriak.

Hain zuzen, une horretan jarri ziren martxan ikasle horiei harrera egiteko lehen programa pilotuak; esate baterako, 2001. urtean Durangon ezarritakoa. Gai horrek, ordea, 2003. urtetik aurrera hartu zuen garrantzia, Hezkuntza Sailak orduan jarri baitzuen martxan Ikasle etorkinen Artapen Programa, Immigrazioko I. Euskal Planaren baitan. Programa horrek beraz, inflexio-puntu bat ezarri zuen esparru horretan.

Hain zuzen, programa horretan jasotzen da jada Hizkuntza indartzeko irakaslearen figura; Hezkuntza Sailak ikasle horien harrera egokirako eskaintzen duen baliabide nagusietako bat. Aurrerago sakonduko dugu figura horretan.

“2001ean programa pilotu bat jarri zen martxan Durangon; irakasle batzuk batera eta bestera ibiltzen ziren, egun batean eskola batean eta hurrengoan bestean, hizkuntzaren gaia indartzeko (...). 2003an Ikasle etorkinen Artapen Programa sortu zuten Immigrazioko Euskal Planaren baitan.” (E: 3).

“Nik uste 2003an Hezkuntza Saila kezkatzen hasi zela, zentzu onean, eta zenbait ekimen martxan jartzen, errealitate hori eskoletara iristen ari zela jabetzean.” (E: 4).

2007an lehen plana amaitu ondoren, Immigrazioko II. Euskal Plana jarri zuen martxan Hezkuntza Sailak eta horren bidez beste fase bat abiarazi zuen harrerako eta aniztasunaren trataerarako politiketan. Hiru helburu hauen arabera hezuramaitu ziren politika haiek: Ikastetxeetan kulturartekotasuna lantzea, ikasleen gizarteratzea eta eskola-errendimendu egokia lortzea. Oraingoan, plan horretatik sortu zen Kulturarteko dinamizatzailearen figura, eta hala, hizkuntza indartzeko irakaslearen baliabideaz gain beste bat jarri zen. Hauek dira kulturarteko dinamizatzailearen egitekoak: kulturartekotasuna sustatzea eta

bultzatzea, sor daitezkeen gatazkak bideratzen saiatzea eta, horrez gain, Gu-raso Eskolak egiten dituzten ikastetxeetan euskal kultura hedatzea. Baliabide hori ikastetxean dauden ikasle atzerritarren ehunekoaren arabera da; izan ere, lehen hezkuntzan %20koa edo hortik gorakoa izan behar du portzenta-jeak, baliabide hori izateko, eta bigarren hezkuntzan, %12koa. Gainera, baliabide horrek hiru urteko iraupena du. Hizkuntza indartzeko irakaslearen kasuan gertatu den moduan, dinamizatzailearena figura ere krisian dagoela esan daiteke, baliabide hori eskuratzeko baldintzen ondorioz eta ikasle etorkinen artean gertatu diren aldaketen ondorioz.

“Figura hori ikasle etorkinen ehuneko bati loturik zegoen. Baina, urteek aurrera egin ahala, beste baldintza bat jarri zuten: hiru ikasturteren ondoren, ikastetxeak barneratuta eta txertatuta eduki behar zuen kulturarteko lana eta ikuspegia. Eta orduan, hiru ikasturtetan edo gehiagotan baliabide hori izan zuten ikastetxeak dinamizatzailerik gabe geratzen ziren. Eta uneotan, desagertzeaz dago. Izan ere, ikasle etorkinak hartzen ari diren ikastetxeen artean oso gutxi dira hiru urtetan halako baliabiderik izan ez dutenak, oso gutxi eta oso txikiak. Beharbada ikastetxeren bat iritsiko da orain ehuneko horretara. Eta, horren guztiaren ondorioz, kulturarteko dinamizatzailearen baliabidea gainbeheran dago. Batzuek ezbaian jarri izan dute eta beste batzuek ikastetxe guztietan halakoren bat beharko litzatekeela aldarrikatu izan dute. Beharbada interesgarria zatekeen ikastetxeek zuzkidura bat izatea gai horren gainean gogoeta egiteko, bai.” (E: 9).

2008. urteaz geroztik ikastetxe guztiak behartuta daude Harrera Plan bat izatera

Era berean, 2008. urteaz geroztik ikastetxe guztiak behartuta daude Harrera Plan bat izatera; plan hori, berez, ez da soilik ikasle atzerritar iritsi berriei mugatua, baina sarri askotan haiena da planaren jardun-eremu garrantzitsuenetakoa.

Ekimen horiek guztiak Ikasle Etorkinen Arretarako Programaren bidez bideratu dira 2012. urteaz geroztik. Programa hori, aldi berean, Eskola Inklusibo eta Kulturarteko baterako Programan txertaturik zegoen. Azken hau 2015. urtean amaitu da, eta dagoeneko hasi dira berau ebaluatzeko lehen jarduerak.

Indarrean diren programa espezifikoaren artean nabarmentzekoa da Hamaika Esku deritzona, emaitzak txarrak diren ikastetxeetan laguntzeko programa. Zenbait kasutan, ikasle etorkinen ehuneko altuak dituzten ikastetxeak dira programa hori abiarazi dutenak. Hamaika Eskuk baliabide osagarriak jartzen ditu ikastetxeen zerbitzura eta irakasle-taldea hiru urterako egonkortzeko bidea eskaintzen du, denboran iraungo duen talde sendoak osatu ahal izateko. Egindako elkarrizketa batzuetan, solaskideek jardun egokitzat jo dute programa hori.

“Nik uste dut bide hori interesgarria izan daitekeela. Hamaika Esku ez dago halabeharrez ikasle etorkinen ehuneko altuak dituzten ikastetxeetara bideratua, baina batez ere horietan dago ezarrita. Itxura batean jabetu ziren ikastetxe batzuetan emaitzak ez zirela onak. Eta orduan ikastetxe horietan arreta berezia jartzea erabaki zuten goikoek. Eta hainbat neurri abiarazi zituzten. Lehena, zuzendaritza-talde

egonkorra lortzea, eta talde horri hiru edo lau urte ikastetxe horretan finko egoteko aukera ematea. Bigarren neurria izan zen langileei nolabaiteko egonkortasuna ematea, eta nik uste dut garrantzitsua dela hori. Hori guztia da Hamaika Esku. Eta izan daiteke lan-ildo egokia, hasieran esan dizudan moduan. Ikastetxe horietara joatea, zentro horiek proiekturik onena izatea, baliabiderik onenak eta ez dizut esango irakaslerik onenak, irakasleak joan-etorrian ibiltzen direlako.” (E: 9).

“Niretzat Hamaika Esku programa saiakera bat da, apala nire iritziz, apalegia, baina saiakera bat finean.” (E: 7).

“Ikastetxe konplexuago horiei, egoera zailagoan dauden zentro horiei, hiru urteko gutxieneko egonkortasuna eman zaie; berez, ez da horrenbeste ere, baina bada zerbait.” (E: 4).

Hamaika Esku ekimenaz gain, badira beste zenbait programa zehatz berariaz ikasle etorkinei bideratuta ez daudenak, baina berez haiei oso loturik ageri direnak. Horien artean azpimarratzekoak dira Bide-Laguna eta Hauspoa programak. Lehenak, ikastetxeen ordutegia zabaltzen du, eta bigarrenak, eskolako ordutegia goizera mugatzen du, arratsaldean jarduerak eta indartzeko ekimenak egiteko baldintzarekin.

“Hauspoa ez da etorkinei loturiko programa, baina aukera ematen die Bigarren Hezkuntzako ikastetxeei eskolako ordutegia eta tresneria soilik goizetara bideratzeko. Baldintza da arratsaldetan ikastetxea irekita eduki behar dutela eta indartzeko eta zabaltzeko jarduerak antolatu behar dituztela. Eta horietan irakasleen %80k hartu behar du parte.” (E: 9).

Ikasle etorkinen fenomenoaren hasiera batean erabat berria eta ezezaguna zen, eta, oro har, orain arte egindakoaren balorazioa positiboa da, baita bidean emandako erantzunaren balorazioa ere. Nolanahi dela ere, antzematen da indar edo interes pixka bat galdu dela harreraren eta aniztasunaren trataeraren gaiarekiko. Hala, solaskideetako batzuek azpimarratu dute hasiera batean berotasun edo interes berezia izan zela gaiarekiko, baina urteak igaro diren heinean, indarrean diren neurriek freskotasuna galdu dutela eta, zenbait kasutan, arreta oso mekanizatua eskaintzen dela.

Ikasle etorkinen fenomenoaren hasiera batean erabat berria eta ezezaguna zen, eta, oro har, orain arte egindakoaren balorazioa positiboa da, baita bidean emandako erantzunaren balorazioa ere.

“Berritzegune guztietan mintegiak egiten ziren; ikastetxeak Berritzeguneetara joaten ziren. (...) Azkeneko hamar urteotan beti izan ditugu etorkinak gure ikasgeletan eta ohitu egin gara. Gai honek nolabaiteko inertzia hartu du eta uste dut hori ez dela ona.” (E: 3).

“Azkeneko urteotan hauspoa galdu da.” (E: 1).

“Immigrazioa jada egiturazko zerbait dela ematen du eta ez da behar beste aintzat hartzen. Eta ondorioz, alderdi horiek jada ez dira lantzen eta uste dut hori ez dela batere ona.” (E: 5).

Solaskideen iritziz, interes gutxitze hori nabarmentzekoa da Hizkuntza indartzeko irakaslearen kasuan; arestian esan dugunez, baliabide hori 2003an sor-

tu zen eta indarrean da gaur egun ere. Baliabide horren helburu nagusia da ikasle iritsi berriei laguntzea, batez ere hasierako fasetan, eskolatzeko lehen bi urteetan, bi hizkuntza ofizialak ikasteko arreta indibidualizatuagoa emanez.

Urteotan guztiotan zenbait aldaketa izan dira, batez ere baliabide hori emateko baldintzei dagokienez. 2012. urtera arte, baliabide hori eskatzen zuen ikastetxeak zenbait konpromiso hartu behar zituen; esate baterako, hizkuntza indartzeko irakasleak zer plangintzari jarraituko zion zehaztu behar zuen, ikasleekin zer programa erabiliko zuen jakinarazi behar zuen eta Berritzeguneetako prestakuntza-ikastaroetara joan behar zuen. Urte horretatik aurrera konpromiso horiek desagertu egin ziren eta hizkuntza indartzeko irakaslearen baliabidea automatikoki ematen zaie atzerriko ikasle iritsi berrien ehuneko nabarmena edo altua duten ikastetxe guztiei.

Neurri batean desitxuratu egin da hizkuntza indartzeko irakaslearen figura; izan ere, konpromisorik ez eskatzean, ikastetxeek harreraren alde eginiko apustua azken urteotan ahuldu egin delako.

Elkarrizketatuek kritikatu egin dituzte baliabide hori emateko baldintzetan eta bilakaeran izan diren aldaketak; areago, uste dute baldintza horiek neurri batean desitxuratu egin dutela baliabide hori; izan ere, figura horren balorazioa positiboa den ala ez alde batera utzita, konpromisorik ez eskatzean, ikastetxeek harreraren alde eginiko apustua azken urteotan ahuldu egin dela

adierazi dute. Gainera, baliabide horrentzat ez da gaikuntza edo prestakuntza espezifikorik eskatzen, eta, horren ondorioz, elkarrizketatuek azpimarratu dute hizkuntza indartzeko irakaslearen baliabideak ez duela beste egoera batzuetan izan zezakeen adinako ahalmenik.

“Nik baietz uste dut, onuragarria izan dela.” (E: 1).

“Uste dut tresna garrantzitsua izan dela, baina egia da, azken urteotan, eta beti ere kakotx artean, zenbait lekutan desitxuratu egin dela irakasle horren figura. Hizkuntza indartzeko irakaslearen 20 orduekin irakasle baten lanaldia osatzen dut. (...) Gainera, lan horretarako ez da inolako prestakuntzarik edo gaikuntzarik eskatzen; pedagogia terapeutikoko irakasleentzat bai, baina hizkuntza indartzeko irakasleentzat ez.” (E: 3).

“Esango nuke azken urteotan atzera egin dela gai horretan. Gure iritziz, kolektibo horri tratu hobea ematen zitzaion duela urte batzuk. Itxura batean, jada ez dute tratamendu berezirik behar; itxura batean integratuta daude, eta ez dugu aintzat hartzen gai hori. Ez da aintzat hartzen prestakuntza, ez da zaintzen irakasle horiek hautatzeko modua. (...) Programaren lehen faseetan, ikastetxeko irakasle finkoak izatea eskatzen zen, zentroaren funtzionamendua ondo ezagutzen zuten irakasleak. Baina azken aldian antzeman dugu gero eta ordezkoko gehiago daudela: irakasle berriak zentrorira iristen dira eta laguntzako ordu horiek ematen dizkiete.” (E: 5).

“Eta orduan, jakina, hizkuntza indartzeko irakaslearen figura eta haren lan-eredua eztabaidagai bihurtzen dira. Agian gai horri buruz hausnartzeko garaia da. Ardura hori izan dudanean, ikuspegi eta gako garbiak eman ditugu irakasle horren figurari dagokionez; garbi izan dugu ikasgelarako eta ikastetxerako baliabide bat dela, ez haurrentzako baliabide bat. Baina gero ikusten genituen irakasle horien ordutegiak eta ikusten genuen ume bat edo birekin egiten zutela lan, bakarrik eta aparte.

Ohartzen ginen beharbada hasieran, haurra iristen zenean, nolabaiteko segurtasuna ematen ziola irakasle horrek, babestua sentiarazten zuela. Baina ondo asko dakigu eskolako hizkuntzaren lehen berniz hori berehala ikasten dela. Besterik da, gero, eskolako hizkuntzari begira, irakasle horien lana oso lausotuta egotea eta tutoreekiko elkarlana txikia izatea.” (E: 9).

Gainera, ezin da ahaztu hizkuntza indartzeko irakaslearen baliabidea bi urterako ematen dela, eta normalean ez dela denbora nahikoa izaten ikasle horiek besteen maila hartzeko eta hizkuntzaren oinarritzko ezaguera eskuratzeko.

“Ikaslea iristen denean bi urterako errefortzu bat jartzen da. Eta azterketa guztien arabera 5 eta 7 urte artean behar dira hizkuntza bat idazteko eta irakaskuntzan erabiltzeko moduan ikasteko. Eta, beraz, errefortzuak bi urte baino gehiagotarako izan beharko luke.” (E: 7).

“Bi urterako ematen da. Eta hizkuntzei eta hizkuntzak ikasteari buruz zerbait daki-gunok, badakigu hori oso denbora gutxi dela. Denek dakite gutxienez sei edo zazpi urte behar direla curriculum-hizkuntzan maila bera izateko.” (E: 5).

Azkenik, garrantzitsua da azpimarratzea bai kulturarteko dinamizatzailearen figura bai hizkuntza indartzeko irakaslearena ikasle atzerritar berrien ehunekoari loturik daudela. Azken urteotako datuek erakusten dute ikasleak beste autonomia-erkidegotik iristen direla eta ez jatorritik bertatik, eta kasu askotan Espainiako nazionalitatea dutela; horren ondorioz, ikasle horiek ez dira kontuan hartzen bi baliabide horiek eskuratzeko beharrezkoak diren ehunekoetarako.

“Bai, egia da, asko Espainiako nazionalitatearekin datoz. Eta, beraz, haur horiek hemen jaiok dira eta nazionalitatea eman zaie. Eta hori eragozpen bat da; izan ere, eskolak hori hartzen du kontuan baliabideak emateko: etorkina zaren ala ez. Alegia, legearen ikuspegitik, atzerritarra zaren ala ez. Eta hori arazoa bihur daiteke, aurrez kulturarteko dinamizatzailearen baliabide bat bazegoelako, ikasle etorkinen ehunekoari loturik. Esaten zenuen X eskolan ikasleen %28 etorkina zela, eta Estatistikak horrela berresten zuen, matrikulatzerakoan haurra beste herrialde batean jaiok zela adierazi eta aplikazioak datu horiek ematen zituelako. Alabaina, hezkuntza-sistemak profil horrekin izan ditzakeen zalantzen harira, haur horiek jada nazionalak badira, eskola horretako etorkinen portzentajea ez da %20koa izango, %5ekoa edo 3koa izango da. Eta, beraz, ez da dinamizatzailearen baliabiderik izango eskola horretarako.” (E: 9).

Azken batean, elkarrizketatuek azpimarratu dute nolabait lasaitu egin direla indarrean diren programa eta neurri espezifikoak eta bilakaera nabarmena gertatu dela; izan ere, ikasle etorkinen fenomeno berria eta zalantzaz bete izatetik ikasle horien etorrera eta horren ondorioak *normalizat* hartzera igaro gara.

Era berean, nabarmendu dute Hezkuntza Sailak ezarritako politikak gai jakin batzuk hartu dituztela ardatz: ikasle iritsi berrien harrera, hasiera horietan izaten diren zailtasunei nola erantzun eta epez kanpo eta ikasturtean zehar gertatzen diren matrikulazioak (gai hau luze-zabal aztertuko dugu beste atal

batean). Elkarrizketatuetako batek adierazi duen moduan, gaiarekin loturiko plangintzetan erabiltzen den terminologian bertan islatzen da ikuspegi hori.

“Jakina, hemen jaiotakoak eskolatzen ari gaitzke orain. Eta esaten ari nintzaizuna, hiru plangintzetatik bakar batean ere ez da aipamen zuzenik egiten. Tituluak nahastu egin ditzaket pixka bat, baina hiru planetan terminologia beti izan da desberdina. Lehena “Ikasle etorkinen arreta” zen. Bigarrena, “Hezkuntza-sistemara iritsi berriak diren ikasleak”. Eta hirugarrenean etorkinak kontzeptua berreskuratzen da.” (E: 9).

Alde horretatik, hainbat elkarrizketatuk azpimarratu dute esku-hartzea eta go-goeta ez direla berehalako egoerara mugatu behar, eta bestelako hausnarketa batzuk planteatzeko bideak ezarri behar direla, ikasle horiek gizarteratzera begira eta ez soilik harrerara begira. Hain zuzen, elkarrizketatuetako batek hitz-joko baten bidez azpimarratu du horixe bera: harrera landu da baina arreta ez.

“Nik uste ez dugula asmatu, ez horrenbeste harreran, baizik eta arretan. (...) Ez dakigu oso ondo nola erantzun bigarren belaunaldien gai horri, eta nik bultzada eman nahiko nioke gaiari. Arazoa ez da soilik hizkuntza, bizitzari buruzko beste ikuspegi bat dute... Baina eskolatik ez zaio oraindik gai horri heldu.” (E: 3).

“Eskolak harrera lantzen jarraitzen du. Nire ustez, eskola eta oro har gizartea, ez da gizarteratze-prozesu horien alde apustu egiten ari. (...) Nik integrazioaren alde egingo nuke apustu. Hezkuntza Sailak ez du egin. Harreran inbertitu du, baina ez du ulertzen gizarteratze arloan ez inbertitzeak...”. (E: 1).

Orain arte egin dena birplanteatzearen beharra ikusten da, baita beste alderdi batzuei buruzko eztabaida piztearena ere; besteak beste, aniztasunaren trataerari eta gizarteratzeari buruzkoa.

Hori dela eta, solaskideek proposatzen dutena da orain arte egin dena birplanteatzea, baina, horrez gain, baita beste alderdi batzuei buruzko eztabaida aktibatzen hastea ere; besteak beste, aniztasunaren trataerari eta gizarteratzeari buruzkoa, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren politika eta programetan orain arte ez baitira alderdi funtsezkoak izan.

2

Hezkuntza

Hezkuntza Sailak egiten dituen programak eta ekimenak, batez ere ikasle atzerritarren harrerara bideratuak, berrikusi ditugu aurreko lerroetan. Jarraian, berriz, oro har hezkuntza-esparruan eta zehazki eskolan programa eta ekimen horiek duten eginkizuna aztertuko dugu. Horretarako, sakonago jorratuko ditugu hainbat alderdi, hala nola irakasleen rola, edo ikasle etorkinei eta eskolari buruz ari garela behin eta berriro agertzen diren zenbait gai; esate baterako, epez kanpoko matrikulazioak eta kolektibo horren metaketa eskola jakin batzuetan, euskara ikastea eta eskola-errendimendua.

Lehenik eta behin, garrantzitsua da azpimarratzea hezkuntza-esparrua, oro har, baina batez ere ikastetxeak, zehazki, jatorriz etorkinak diren biztanle gazteenak gizarteratzeko leku egokitzat hartzen direla, haien ezaugarri eta berezitasunak direla-eta.

Hezkuntza-esparrua, oro har, baina batez ere ikastetxeak, zehazki, etorkinak gizarteratzeko leku egokitzat hartzen dira.

“Eskola gaur-gaurkoz leku ezin egokiagoa da jatorri desberdineko pertsonen arteko harremanetarako. Nik uste dut ez dagoela halako besterik.” (E: 7).

“Mugak muga, eskola-ingurunean jasotzen dute traturik onena biztanle etorkinek.” (E: 6).

Alabaina, eskolak duen ahalmenaz eta interakziorako eta kolektiboa gizarteratzeko eskaintzen duen ingurune abegikorraz harago, batzuetan bigarren maila batean uzten den kontu bat ere badago, oso garrantzitsua: eskolak ezin du dena egin, ezin du dena bere gain hartu eta badira beste era bateko hainbat aldagai kolektibo horren gizarteratze-prozesuan eragina dutenak; egoera sozio-ekonomikoarekin, kulturalarekin edo harrerako gizarteko beste erakunde sozial eta politiko mota batzuek eskaintzen duten harrera-mailarekin lotura duten faktoreak.

“Eskolak bakarrik ezin du, gizarte osoarena da arazoa; eskolak ezin du mundua aldatu eta hori da errealitatea.” (E: 3).

Alde horretatik, solaskideek beharrezkotzat jo dute, ahal den neurrian, ikastetxeak hezkuntzako beste esparru batzuekin koordinatzea, itunduekin nahiz bestelakoekin, ikasle etorkinak gizarteratzeko ahalmen handiagoa eskaintzeko.

Beharrezkotzat jotzen da, ahal den neurrian, ikastetxeak hezkuntzako beste esparru batzuekin koordinatzea, itunduekin nahiz bestelakoekin.

“Ikastetxeek hezkuntzako eta gizarteko kanpoko beste aukera batzuekin koordinatu beharko lukete. Gazteleku, gaztegune, liburutegi eta abarrekin. (...) Gizarte eta hezkuntzako programekin, eskolaz kanpoko jarduerekin. Azkenean, hori guztia ere hezkuntza da.” (E: 2).

“Gizarteratze-prozesuetan zerikusi handia du hezkuntza arautuak, baina baita ez-arautuak ere. (...) Eskolan bost ordu daude egunean; institutuan sei ordu daude egunean, baina egunak 24 ordu ditu.” (E: 1).

Irakasleak

Irakasleak ikasle atzerritarrekiko hartzen ari diren jarrera eta rolari dagokionez, elkarriketatuek azpimarratu dute irakasleak ere gure gizarte berean bizi direla, eta, beraz, haien artean ere askotariko jarrerak daudela etorkinen kolektiboarekiko, batzuk positiboak eta erreaktiboak eta beste batzuk negatiboagoak eta zenbait estereotipori edo aurreiritziri loturikoak. Era berean, etorkinen gaiak erronka garrantzitsua eta berritzailea izaten jarraitzen du irakasleentzat eta, zenbaitetan, eginkizun pedagogikoa oztopa dezaketen egoerak sortzen dira.

“Irakasle asko daude beste egoera bat bizi izan dutenak eta, bat-batean, beste errealitate bat bizitzen hasten dira eta aurreko guztia iraultzen die egoera horrek.” (E: 5).

“Eta galdetu didazunean ea estereotiporik badagoen irakasleen artean, esan diezazuket gainerako biztanleen artean dauden berberak.” (E: 9).

“Irakasleak ez gara beste mundu batetik etorritako paraxutistak. Gizarte honetako pertsona normalak gara eta, beraz, denetarik dago gure artean ere. (...) Batzuek esango dute aniztasuna oso aberasgarria dela eta beste batzuek jasangaitza dela.” (E: 3).

“Batzuentzat arazo-iturri da. Esaten dizute beraien ikastetxean etorkin asko daudela. Eta norbaitek hori esaten badizu, adierazi nahi dizuna da zailtasunak hortik datozela. Eta beste batzuek erabat bestelako jarrera dute. Aldeko iritziak dituzte, esaten dute oso gogotsu etortzen direla eta normalean itxaropentsu datorrela kolektibo hori. Bi muturrak ikusten dituzu, eta gero, bien artean, bestelako hainbat iritzi eta adierazpen.” (E: 5).

“Estereotipoak? Guztiok gara gizarte honetako kide, eta gizarteak estereotipoak ditu. Horrela da.” (E: 4).

Harrera-politiken harira esandakoaren ildo berean, elkarriketatuek azpimarratu dute irakasleek ere kezka galdu ote duten, baita freskura puntu bat ere;

alegia, hasiera batean interes handiagoa ez ote zuten erakusten eta gaur egun, beharbada, ohitu egin direla ikasle etorkinak geletan izatera eta kezka gutxia-gorekin ez ote duten hartzen.

“Gaur egun ez dago lehengo hersturarik; ohitu egin gara. Horrek dituen alde on eta txarrekin.” (E: 7).

“Irakasleek ez diote ematen duela 10 urte ematen zioten garrantzirik.” (E: 1).

“Ez dut uste utzikeria denik, baina egunerokoak bide jakin batetik eramaten zaitu eta azkenean lasaitu egiten zara neurri batean, erlaxatu, eta tentsioa galtzen duzu. Hasierako tentsionamendu hura galdu da.” (E: 3).

Nolanahi ere, ikastetxeek gaiarekiko tentsio eta kezka horri eusteko baliagarri izan daitezkeen zenbait elementu garrantzitsu azpimarratu dituzte solaskideek; besteak beste, ikastetxean eta bereziki zuzendaritza-taldean lidergoa oso garrantzitsua dela eta harreraren esparruan eta aniztasunaren trataeran apustu irmoa egin behar dela.

“Lidergo-arazoa ere bada. Eskolan horren erantzukizuna hartu behar dute batzuek.” (E: 2).

“Ikastetxe batzuetan zuzendaritzak gida dezake gaia, eta hori izugarri nabaritzen da.” (E: 9).

“Batzuetan pertsonen araberakoa da. Ez soilik baliabide horren kasuan, baita ikastetxeetan dauden pertsona jakinen kasuan ere. Eta pertsona horiek zuzendaritzan badaude, atxikimendu handiagoarekin bultzatuko dituzte zenbait gauza.” (E: 7).

“Ikastetxeko zuzendaritzak egiturazko proiektu bat badu, zuzendaritza sendoa bada eta proiektua argi badauka, aniztasunari nola erantzun behar zaion etab., gauzak ondo joango dira.” (E: 3).

Ikastetxean eta bereziki zuzendaritza-taldean lidergoa oso garrantzitsua dela azpimarratzen da.

Nolanahi dela ere, pertsonen, lidergoaren edo zuzendaritzaren sendotasunaren gainetik, elkarriketatuek behin eta berriro azpimarratu dutena da irakasleek ez dutela behar besteko prestakuntzarik ez aniztasunaren trataeran ez kulturartekotasunean ez eta hizkuntzen didaktikan ere, eta horrek askoz konplikatua bihurtzen duela prozesu osoa. Alde horretatik, pertsona askok nabarmendu dute kolektiboak prestakuntza handiagoa behar duela, dela mintegi eta prestakuntza-ikastaroen bidez dela arlo horretako graduondoko ikasketa espezializatu ofizialak martxa jarrita. Alde horretatik, bigarren hizkuntzari buruzko didaktikan unibertsitate-master bat martxan jartzeko beharra planteatu dute.

“Beharbada, iradoki dezakedan arazoetako bat da irakasleek eguneratu egin behar dutela, behar den moduan prestatzeko premia dutela. Uste dut hor hutsuneak ditugula oraindik. (...) Unibertsitatean bertan ere ez dugu ikasle etorkinekin jardun-go duten irakasleak prestatzeko gai espezifikorik.” (E: 6).

“Elkarrizketa osoan aipatu dugu: irakasleen prestakuntza funtsezkoa da. Aniztasunaren trataerarako prestakuntza-programak eta praktika ebaluatzea. Eta hizkuntza behar den moduan irakasteko prestakuntza.” (E: 7).

“Prestakuntza espezifikoa behar da hizkuntzen didaktikan, baita jarrera egokia eta fenomeno ezagutzea ere.” (E: 5).

“Unibertsitatearekin lankidetzan jarduteko esparru bat beharko litzateke. Irakasleek eduki beharko luketen profilari buruz hitz egin behar dugu. Ez dago bigarren hizkuntzari buruzko masterrik.” (E: 3).

Matrikulazioa eta etorkinak eskola jakinetan pilatzea

Bi gai nagusi aipatzen dira: batetik, etorkinak eskola jakin batzuetan pilatzen direla eta, bestetik, iritsi berriak diren ikasleak epez kanpo matrikulatzen direla.

Hezkuntza-sisteman ikasle etorkinen egoera zer-nolakoa aztertzen denean, elkarrizketetan beste bi gai nagusi ere aipatzen dira: batetik, etorkinak eskola jakin batzuetan pilatzen direla eta horrek hainbat ondorio sortzen dituela, eta, bestetik, iritsi berriak diren ikasleak epez kanpo matrikulatzen direla. Bi gai desberdin badira ere, bien arteko lotura oso estua da eta kasu askotan matrikulazioaren beraren ondorio izaten da ikasleen kontzentrazio handiagoa edo txikiagoa. Ondoren, bi alderdi horietan sakonduko dugu.

“Etorkinak eskola jakinetan pilatzea. Nik uste hori dela hezkuntza-sistemaren puntu beltz nagusietako bat.” (E: 6).

Epez kanpoko matrikulazioek zaildu egiten dute kudeaketa eta plangintza, bai Hezkuntza Sailean eta bai ikastetxean bertan. Izan ere, eskoletan behin baino gehiagotan gertatzen da ikasle bat edo gehiago ikasturtea hasita dagoela iristea, eta, gainera, horietako batzuek EAeko bi hizkuntza ofizialetako bat edo biak ez jakitea.

“Iristen direnek desegokitu egiten dute ikasgela. Irakasleekin hitz eginda, batzuek sentiberago jokatzen dute eta modu positiboagoan hartzen dute; beste batzuek gutxiago, baina hori da errealitatea. Otsailean bat-batean ume bat iristen da, hizkuntza-arazoak dituena, eta ez dakizu nola bildu ikasgelako dinamikara.” (E: 3).

“180 ikasle dituen eskola batek, adibidez, 50 berri hartu izan ditu zenbait urtetan. Eta ikasturte batean, 9 sartu ziren ikasgela berean. Kontua zen, gainera, ikasgela hartako inork ez zeramala hiru urte baino gehiago.” (E: 7).

Banaketa-prozesuaz Eskolatzeko Lurralde Batzordeak arduratzen dira, horretarako zenbait irizpide aintzat hartuta: gurasoen iritzia, eskolaren eta etxebizitzaren arteko hurbiltasuna, plaza libreak izatea edo ikastetxe horretan aurrez anaia-arrebaren bat eskolatuta egotea.

Pentsa liteke azken urteotan fenomeno horrek behera edo leuntzera egin duela migrazio-fluxuek behera egin duten neurri berean. Alabaina, ez da antzematen horrelako joerarik; aitzitik, datuek nabarmentzen dute fenomenoa finkatu egin dela eta urtean 3.000 ikasle inguru direla. Alde horretatik, kontuan hartzekoa da jatorrizko herrialdetik iritsitakoez gain, beste autonomia-erkidego batetik datozenen eta EAEn bertan leku batetik bestera bizitzera doazenen mugikortasun geografikoa handiagoa dela orain, eta horietako asko matrikulatzen direla behin ikasturtea hasi eta gero.

“Urtero 3.000 inguru iristen zaizkigu. Iaz eta aurten 3.000tik gora. Prozesua ez da beherantz egiten ari; aitzitik, finkatu egin da eta urtero 3.000 ikasle berri ditugu, hori da errealitatea.” (E: 3).

“Araban, ikasturte honetan, irailetik hona, 820 neska-mutiko eskolatu ditugu. Izu-garria da.” (E: 9).

“Kontua ez da soilik zenbat iristen diren, baizik eta kanpokoek askoz sarriago uzten dutela eskola bertako familiek baino. Hori ere arazo larria da. Bizileku merkeagoa edo lan-aukera bat lortzen dute eta beste auzo batera edo beste autonomia-erkidego batera jotzen dute.” (E: 7).

Eskolatze Batzordek, nahiz eta lurraldearen arabera irizpideetan alderen bat izan daitekeen, ikasle iritsi berriak zentro publikoetan eta itunduetan banatzea dute premisetako bat, baina logikoa denez, zenbait faktore direla medio-esaterako, plaza hutsik ez egotea—helburu horren emaitzak ez dira beti nahi bezain onak izaten.

“Eskolatze Batzordeek ikastetxe itunduetara ere bidaltzen dituzte ikasleak—bidali, ez dakit hori ote den hitz egokia—; ikastetxe horietan ere eskolatzen dituzte haurrak.” (E: 4).

“Arazoa da ikastetxe batzuk bete egiten direla matrikulazio-epe arruntean eta beste batzuetan plazak geratzen direnez, iritsi berriak horietara joaten direla, eta hor sortzen dela desbideratzea. (E: 3).

Areago, solaskideek azpimarratu dute, zenbaitetan, familia etorkinek hasiera batean ikastetxe itundu batean matrikulatzen dituztela seme-alabak, baina gerora, matrikulazio-epe arruntean izena emateko aukera dutenean, ikastetxe publiko bat hautatzen dutela, batez ere arrazoi ekonomikoak direla medio, nahiz eta beste faktore batzuk ere izan daitezkeen; adibidez, ikastetxe horretan jatorri bereko beste ikasle batzuk izatea edo ikastetxearen kokapen geografikoa bera.

“Eskolatze Batzordeak, gehienetan, plazak baldin badaude, ikasle iritsi berriak ikastetxeetan banatzen saiatzen dira. Baina sarritan gertatzen da hurrengo irailean eskola publikoan egotea. Hori askotan gertatzen da. Azkenean, garraiorako eta jangelarako beka eskatu behar baduzu, eta besteek ez badute eskatzen, jokoza kanpo zaude, nolabait esatearren. Eta, gainera, nahiz eta bekak izan, ez dira gastu guztiak ordaintzeko iristen. Batek esaten dizu “nik ez dut dirurik”, besteak beste zerbait, baina kontua da azkenean hurrengo ikasturtean publikoan daudela. Eta

irizpideak oso argiak dira, ahalegina egiten da epez kanpoko matrikulazioan oreka bilatzeko.” (E: 3).

“(...) beste ikastetxe batzuetan baino gehiago ordaindu behar denez, hurrengo ikasturtean, ohiko matrikulazio-epaia zabaltzen denean, familiek berek, batzuetan besteen aholkuei jarraituz eta beste batzuetan ez, mugitu egiten dituzte ikasleak. Eta hor galdu egiten da Eskolatzeko Batzordea egiten saiatu den lana.” (E: 5).

“Badira zenbait egoera... Ahizpari berari ere gaizki iruditu zitzaion: esaten zuen loteria eta alabaren irteera kontutik kobratu zizkiotela, dirutza... Pentsa ezazu familia etorkina zarela, Eskolatzeko Batzordeak ikastetxe horretara bidali zaituela eta langabezia zaudela. Ezingo dizute kobratu, beharbada ez dagoelako dirurik kontuan, edo auskalo. Baina pentsa ezazu nola sentituko zaren eskolara zoazen bakoitzean. Eta irakaslea agurtu behar duzunean jakinik zuk ez beste guztiek ordaindu dutela. Baita ezer esaten ez badizute ere. Besterik gabe.” (E: 7).

“Eskolatzeko Batzordeak eskuak lotuta ditu. Begira, ikastolara bidaliko zaitut: itundua da eta oso ona. Baina ordaindu egin behar da eta ez daukat dirurik. Beno, eskola publiko horretara bidaliko zaitut; izan ere... Ez, nik Mugika eskola nahi dut, han baitaude nire lehengusuak eta Mustafaren lehengusinak, Mustafaren lagunak... Zuk ghettotzat duzuna, leku ezatsegina eta indarkeriaz bete iruditzen zaizuna, babeslekua da beraientzat. Beren markagailuak eraman ditzakete, inork “mairu zikina” esateko beldurrik gabe”. Identitate-leku bat da, beren beharrianak asebetetzen dituen. Zer egin dezakezu horren aurrean?” (E: 1).

“Izan ere, ni x eskolara banoa, nahiz eta uniforme erosteko laguntza eman, gero ezingo naiz atera nire lagunekin, beste ingurune batean bizi naizelako...”. (E: 8).

Dinamika horien ondorioz, egoera da ikasle etorkinen gehiengoa batez ere ikastetxe publikoetan eskolatzen dela. Kolektibo horren %70 inguru eskola publikoetan matrikulatuta dago eta %30 itunduetan. Era berean, ikastetxe itunduetan alde nabarmenak daude: hala, itundu erlijiosoetan ikasle etorkinen ehunekoa Ikastoletan baino handiagoa da; hain zuzen, azken horietan da txikiena ikasle etorkinen portzentajea. Areago, ikastetxe erlijioso itunduetan ere badira aldeak, eta hala, karitate-kutsua duten zentroetan handiagoa da ikasle etorkinen ehunekoa besteetan baino.

“Ikastetxe publikoetan eskolatzen dira ikasle etorkinak, alde handiz. Ikastetxeen %30ean ez dago ikasle etorkin bakar bat ere.” (E: 6).

“Eskola publikoak eskolatzen ditu ikasle etorkinen %75. Aldiz, eskola itunduak %25 inguru baino ez du eskolatzen.” (E: 1).

“Publikoan %70 inguru, %70etik gora; eta itunduan, aldiz, ez dira %30era iristen. Hauen barnean ere aldeak daude. Kristau Sareko ikastetxeek gehiago hartzen dituzte eta Partaideko ikastolek, gutxiago.” (E: 3).

“Publikoak hartzen ditu gehien. Eta itunduen artean, eskola kristauak gehiago hartzen ditu, ia batez bestekora iristeraino. Ikastolak dira gutxien hartzen dituztenak.” (E: 7).

“Pribatuen barnean, karitatezko ikastetxeek ere ikasleen ehuneko nabarmena hartzen dute. Eta gero beste erakunde batzuk daude, beste elkarte batzuk eta hor dira Ikastola pribatuak ere.” (E: 6).

Kasu batzuetan, auzo edo komunitate berean ikastetxe bat baino gehiago daude eta ikasle etorkinak batez ere publikoan metatzen dira eta, aldiz, itunduetan, kolektibo horren ehunekoa askoz txikiagoa da.

“Baina batzuetan, ingurune berean bi eskola daude bata bestearen ondoan, eta batek immigrazio asko du eta besteak batere ez.” (E: 7).

Ikasle etorkinen kontzentrazio horren ondorioz, bertako ikasleen matrikulak gutxitu egiten dira edo, areago, zenbaitetan, kontzentrazio altuko eskoletatik ikasle etorkinen ehunekoa txikiagoa den eskoletara joaten dira bertako ikasleak; hala, normalean joan-etorri hori sare publikotik itundura izaten da. Dinamika horren ondorioz, ikastetxe horietako ikasleen profila aldatzen ari da, eta ikasle gehienak etorkinak eta gizarte-, ekonomia- eta hezkuntza-maila apaleko bertako ikasleak dira; izan ere, erdi-mailako klaseetako ikasleek beste ikastetxe-mota batzuen aldeko hautua egiten dute.

“Eta etortzen zaizkizu gurasoak eta esaten dizute beren seme-alabak mairu eta he-goamerikarrekin badoaz, eskolatik aterako dituztela umeak.” (E: 1).

“Bertako familiek joatea erabakitzen dute; hori ari da gertatzen.” (E: 3).

Aurrekoaren aldean askoz gutxiago gertatzen bada ere, zenbait kasutan, erdi-mailako bertako biztanleek ikasle etorkinen kontzentrazio altuko ikastetxeetara joan nahi dute, baina eskakizunak kontuan hartuta eta batez ere errentari loturikoak, askoz aukera gutxiago dute familia behartsuagoek baino. Horrek egoera gaiztoa sortzen du eta merezi du horren gainean gogoeta egitea.

“Zenbait eskoletan gerta daiteke erdi-mailako klaseak ez lekurik izatea. Soilik errenta txikia duten pertsonak sartu ahal izatea, familia-errenta delako ikastetxe horretan sartzeko irizpide nagusietako bat.” (E: 7).

“Baina, bitxia bada ere, beste eragozpen bat da. Izan ere, matrikulatzerakoan, baremo guztietan dago aldagai ekonomikoa. Eta ikastetxeetako zuzendari batzuek esaten digute horren ondorioz erdi-mailako ahalmen ekonomikoa duten bertako biztanleak itundura joaten ari direla. Izan ere, matrikulazioan gizarteko klase apalenek dutenez lehentasuna, ikasle horiekin betetzen dira ikastetxeak eta ezin dute sartu. Ez sinestekoa da.” (E: 9).

Ikastetxe batzuetan –gehienbat sare publikokoetan– ikasle etorkinak eta egoera ekonomiko prekarioan dauden bertako ikasleak pilatzen ari dira.

Nolanahi dela ere, dinamika bat izan edo bestea izan, kontua da ikastetxe batzuetan –gehienbat sare publikokoetan– ikasle etorkinak eta egoera ekonomiko prekarioan dauden bertako ikasleak pilatzen ari direla, eta horrek hainbat ondorio sortzen dituela, besteak beste, emaitza akademikoetan.

Egoera horrek eztabaida garrantzitsuak sortzen ditu jokatzeko moduari buruz, eta proposamen eta aukera ugari aztertu dira eta aztertzen ari dira, hala Euskal Autonomia Erkidegoan nola antzeko egoerak bizi dituzten beste autonomia-

erkidego batzuetan. Proposamen horietako bat ikasleak ikastetxeetan modu ahalik eta orekatuenean banatzea da, kontzentrazioerik ez sortzeko eta ikastetxe jakinetan ikasle etorkinen ehuneko alturik ez izateko. Hala ere, eta elkarrizketatuetako batek esandakoaren arabera, aldeak ez dira gutxitu azken urteotan.

“Aldeak ez dira jaisten ari; kontrakoa, areagotzen ari dira.” (E: 7).

Egoera desorekatzen duen lehen faktorea, elkarrizketatuen arabera, informazio falta da, familia iritsi berriek zenbaitetan ez dutela beharrezko informazioa ikastetxea aukeratzeko eta, areago, kasu batzuetan, administrazio publikotik jasotzen duten informazioa ez dela beti egokiena.

“Deitzen duzu Ordezkaritzara, galdetzen duzu, eta zer jatorritakoa zaren, ez duzu informazio bera jasotzen. Hori horrela da. Edo behintzat horrela izan da eta nik neuk egiaztatu dut.” (E: 7).

“Etorkinak ikastetxe jakinetan pilatzen doaz udalak ez dituelako ondo orientatu.” (E: 6).

Kataluniako zenbait udalerritan, hala nola Vic eta Banyolesen planteatu duten aukera bat izan da ikasle iritsi berriak herriko ikastetxeetan banatzea, gutxiago edo gehiago ausaz. Esperientzia hori ez zen arrakastatsua izan eta denek azpimarratu dute ikasleak beren ingurunetik eta bizilekutik ateratzea ez dela irtenbiderik onena. Hain zuzen, aipatutako udalerrietan gurasoek beraiek baztertu zuten azkenean aukera hori, seme-alabak egunero beren ingurunetik lekualdatzera behartzen zituelako.

“Izan zen esperientzia bat, Banyolas eta Vic udalerrietan, Katalunian. Haurrak autobusetara igotzen ziren eta beste eremu batzuetara joaten ziren. Harik eta jende askok esan zuen arte, nire seme-alaba eskolatik minutu bakarrera badago, zergatik eramaten dute ordu erdiko bidaiak?” (E: 1).

“Etorkinak eskoletan banatzeaz aparte, beste neurri batzuk ere har daitezke. Kontua ez da hori.” (E: 7).

“Ez zait logikoa iruditzen. Zer egin behar duzu? Errekalden bizi direnak Indautxura eraman han etorkin gutxiago daudelako? Taxi batean sartu eta beren berezko ingurunetik atera behar dituzu? Itxuraz ez da oso logikoa.” (E: 3).

Beste alternatiba batzuk planteatu eta iradoki dituzte; esate baterako, ikasgelako ratioak handitzea edo zenbait plaza gordetzea.

Alde horretatik, elkarrizketatuek beste alternatiba batzuk planteatu eta iradoki dituzte; esate baterako, ikasgelako ratioak handitzea, modu horretara ikasturtea hasita dagoela ikasleak hartzeko, edo ikasgelan zenbait plaza gordetzea, ikasturtearen erdian ratioa handitu behar ez izateko. Pentsa daitekeenez, aukera horiek ez dira samurrak eta elkarrizketatuek beraiek aipatu dituzte zer zailtasun ekar ditzakeen ratioa handitzeak edo eskari handiko ikastetxeetan plaza hutsak uzteak.

“Adibidez, ikasgelako ratioa bi ikasle gehiagorentzat zabaltzea izan daiteke aukera bat. Hala, ikasgela beterik baduzu, beste bi sar daitezke. Neurri gogorra da, bi ikasle gehiagorekin eta batez ere ikasturtea hasita dagoela iristen badira, lan-zama handitu egiten baita. Hori egin daiteke, baina ez da egiten.” (E: 7).

“Ikastetxe guztiek izango balute gordetako plazen kupo bat, iritsi berri guztiak dagokion zentroan hasi ahal izateko... Batzuek horren alde egiten dute eta beste batzuek esaten dute nola izango dituzten ikastetxeek irits berri horientzat gordetako plazak baldin eta jada iritsi direnak, jada bertan daudenak, beren auzotik atera beharrean badira, zertarako eta irits daitezkeen horiei –iritsiko diren ala ez ziur jakin ez arren– gordetako plazak uzteko. Gaia ez dago erabakita.” (E: 4).

“Zer ari zaigun gertatzen? Horretaz aritu gara hemengo berri ematen diguten gizarte-eragileekin. Eta jabetzen zara iraileko argazkia zeinen beldurgarria den. Araban, Gasteizen, zenbait ikastetxe, berdin zait itunduak edo publikoak, beteta daude, erabat beteta. Eta plaza batzuk gordetzeko eskatzen duzu. Ados, plaza batzuk gordetzen dira. Nork gordetzen ditu plazak? Ea nork esaten duen, zu, gasteiztar peto-pettoa izanik, ikastetxe honetatik kanpora geratzen zarela bost plaza gorde direlako iristen direnentzat.” (E: 9).

Lan-ildo horri berari jarraituz, ikastetxeekin aurretiko hitzarmenak egiteko aukera ere planteatu izan dute batzuek, zentroek esparru horretan zer ahalegin egin dezaketen neurtzeko eta, aldi berean, ikastetxe horiei baliabideak jartzeko, egoera horiek sortzen direnean –ikasturtea hasita dagoela ikasle gehiago etortzen direnean, adibidez– behar bezala erantzun ahal izateko, beti ere bizi-lekuaren hurbiltasuna eta eguneroko ingurunea izatea lehenetsiz.

“Planteamendu berriak, ikastetxe bakoitzean zer ahalegin egin dezaketen ikustea, ikastetxeetan konpromisoak hartzea, iritsi berriek auzoko ikastetxera joateko eskubidea izan dezaten.” (E: 3).

“Eremu batean bizi dira, eremu horretan eskolatu nahi dute eta zuk 20, 15 edo 12 ikastetxe dituzu bertan, eta ordena bat finkatzen duzu, lehentasun bat, eta batera eta bestera bidaltzen zoaz. Neba-arrebak banandu gabe, hori kontuan hartuta. Hori izan daiteke neurri bat. Baina zer behar da neurri hori abiarazteko? (...) Hemen gauden gizarte-eragile guztien adostasuna behar da. Ikastetxeetako zuzendariekin eseri eta galdetu beharko litzaieke ea prest leudekeen ikasturtean zehar 12 edo 15 hartzeko. Eta Guraso Elkarteei galdetu beharko litzaieke ea prest leudekeen beren ikastetxean eta beren seme-alabaren gelan bi edo hiru sartzeko.” (E: 9).

Pilatzearen arazoari irtenbidea emateko, partida eta baliabide gehigarriak eta osagarriak jarri beharko lirarteke martxan.

Kasu guztietan, solaskideek behin eta berriro nabarmendu dute ikasle etorkinak ikastetxe jakin batuetan pilatzearen arazoari irtenbidea emateko edo arazo horri erantzuteko, partida eta baliabide gehigarriak eta osagarriak jarri beharko lirartekeela martxan, objetiboki zailak diren egoeretan –adibidez, ikasturtea hasita dagoela ikasleak iristen direnean edo maila sozio-ekonomiko baxuko ikasleak ikastetxe jakinetan pilatzen direnean– behar den moduan erantzuteko.

“Beste kontu bat da esatea ez kezkatzeko, ikasle horiek iristen diren heinean, irakasle erdi bat edo irakasle bat gehiago izango duzulako. Eta zuk erabaki behar duzu nola erabiliko duzun, nondik datozen kontuan hartuta. Bistan da baliabideen konpentsazioa beharrezkoa dela. Konpromisoa ez da soilik aurrez aipatzen nuzun adostasun soziala, ez da nahikoa gizarte-eragileak hori onartzeko prest egotea; gero Administrazioak baliabideak jarri beharko ditu. Nahiz eta krisia hor egon edo dena dela.” (E: 9).

Laburbilduz, elkarrizketatu gehienek uste dute pilaketak ez direla onak, baina aldi berean nabarmendu dute birbanaketa eta ikastetxeen arteko oreka gaur-gaurkoz oso zaila dela eta konponbidea ez dela batere erraza.

“Oso konplikatua iruditzen zait; ezin dizut beste erantzunik eman. Izan ere, uste dut aldagai asko jarri behar direla jokoan. Izan ere, denek esaten dute ez duela ghetto eskolarik egon behar, baina ikasleak banatzen badituzte, kritikak jasotzen dituzte, eta banatzen ez badituzte ere kritikak jasotzen dituzte.” (E: 8).

“Birbanaketa sustatu eta horren aldeko urratsak eman beharko lirakeke, baina oso konplexua da. Ezin da eskolan pentsatu hiriko espazioen egituraketan pentsatu gabe. (...) Zenbait auzotan ia ez dago bertakorik, eta geratzen direnen artean taldetxo batek seme-alabak autobusean bidaltzen ditu Ikastola itundura, edo ez dakit zer apaizen ikastetxe itundura, horretara ere autobusez. Horixe daukagu.” (E: 1).

Kontzentrazioaren arazorik handiena ez da nazionalitatearen edo jatorriaren aldagaiari loturikoa, ekonomiaren eta kulturaren aldagaiari loturikoa baizik.

“Nire iritziz, gai horri ez zaio erantzun egokirik eman; 12-15 urte daramatzagu jada eta gauzak inertziak egiten dira, baina egiazko erronka dugu aurrean. Oso harrera-plan gutxi daude eta daudenak apalategi batean dauden agiriak baino ez dira. (...) Badira zenbait irizpide, baina ez dakigu oso ondo zergatik, ez dira funtzionatzen ari. Urtea joan, urtea etorri, gauzak ondo daudela uste badugu baina ez badute funtzionatzen, zerbait egin beharko dugu...” (E: 3).

Eta testuinguru honetan, kontzentrazioaren arazorik handiena ez da nazionalitatearen edo jatorriaren aldagaiari loturikoa, ekonomiaren eta kulturaren aldagaiari loturikoa baizik. Lehen aldagaia izena emateko epetik kanpo iristen diren etorkinei loturik ageri da batez ere, eta bigarrena, aldiz, egiturazko arazoei loturik. Eta egiturazko arazo horiek ere eragina dute ikasleen pilaketan eta ez dira soilik immigrazioari loturikoak, orokorragoak baizik.

“Gizarte-klaseei eta status sozialari loturiko kontua da.” (E: 3).

“Kontu horretan gizarte-testuingurua garrantzitsuagoa da jatorriaren aldagaia baino.” (E: 8).

Ikasle etorkinak eta euskara (hizkuntza-eredua)

Hezkuntza-sistema eta ikasle etorkinak aztertzen direnean, behin eta berriro sortzen dira beste bi gai hauek ere: hizkuntza-ereduaren aukeraketa eta kolektibo horren euskararen erabilera.

Hizkuntza-ereduari dagokionez, nabarmena da ikasle etorkinak bertakoak baino gehiago matrikulatzen direla A ereduari, nahiz eta lurralde historiko bakoitzeko hizkuntza-testuingurua zein den, joera horretan ere alde nabarmenak dauden. Hala, Gipuzkoan, A ereduari matrikulatzen diren ikasle gehienak hutsaren hurrengoak dira, Bizkaian urria eta Araban nabarmenagoak, batez ere hiriburuan.

Gipuzkoan, A ereduari matrikulatzen diren ikasle gehienak hutsaren hurrengoak dira, Bizkaian urria eta Araban nabarmenagoak, batez ere hiriburuan.

“Ikasle etorkinak gehiago eskolatzen dira A ereduari eta gutxiago D ereduari, batez ere Bizkaian eta Araban; Gipuzkoan ia ezin da. Eta bertako ikasleak gehiago eskolatzen dira D ereduari, euskaraz, eta gutxiago A ereduari.” (E: 6).

“Eta zer eskatzen dute familiek? Gasteizen, adibidez, familia askok A ereduari eskatzen dute eta ikastetxea gertu egotea. Nik uste dut horiek direla bi aldagaiak. Ez dakit zer ordenatan, hurbil egotea, jangela izatea... baina funtsean hurbil egotea eta A ereduari izatea. Eta hori oztopo bat da. Egia esan, ikasle etorkinak eskolatzerakoan sortzen ari diren ohiko bi desoreka horien argazkia da Gasteizkoa, Arabakoa baino gehiago, eta beste inon baino argiagoa da, gainera. 800 ikasle horietatik gehienak publikora joan dira. Ez naiz ari matrikulazio-datu orokorrez, 800 horiez ari naiz. Denak publikora eta A ereduari joan dira.” (E: 9).

Joera horretan eragina duten hainbat faktore daude; besteak beste, A ereduari plaza huts gehiago daude, eta etorkinek gaztelania lehenesten dute euskararen aurretik, dela jatorri geografikoagatik dela kolektibo horren mugikortasun handiagatik.

Hala ere, elkarrizketatuek azpimarratu dute familia iritsi berriek, sarritan, ez dutela beharrezko daturik erabaki bat hartzeko eta jasotzen duten informazioa ez dela nahikoa, eta zenbaitetan familia horiek A ereduari bideratzeko informazioa izaten dela.

“Zer da lehenago, arrautza ala oiloa? Zer eskaintzen zaie? Ez dakit azaltzen zaien, ez dakit zer informazio duten hemen jaio eta bizi diren pertsonen aukeraturako ereduari buruz, eta ez dakit ba ote dakiten gizarteak zer eskatzen duen.” (E: 4).

“Familia etorkin askok A ereduari aukeratzen dute. Kontua da zenbateraino dakiten iritsi diren gizarteko hezkuntza-erreferentzien berri. Bai, gaztelaniaz, baina kontua da hemengo jendeak ez dituela seme-alabak gaztelaniazko eskolara bidaltzen. Nola hautatzen dute hezkuntza-eredua, zer dakite, nork ematen die horren berri?” (E: 7).

Hizkuntza-eredua aukeratzeko behin eta berriro aipatzen den beste alderdi bat iritsi berrien adina da, eta horrek hizkuntza bat ikasteko eta jakiteko duen garrantzia. Alderdi hori aintzat hartzen dute eskolatzeko-batzordeek eta hasiera batean B eta D ereduak lehenesten ari dira gazteenentzat. Adinean

aurreraxeago, nerabezaroa hurbil dutela iristen diren pertsonen kasuan erabakia zailagoa da; izan ere, hizkuntza bat ondo ikasteko 5-6 urte behar direla kontuan hartuta, iristean 12 urtetik gora dituztenek oso zaila dute hizkuntza emaitza akademiko egokiak bermatzeko moduan ikastea. Gaztetxoek gehiengo zabalak eredu euskaldunen alde egiten du, baina bigarren taldekoek, adinean aurrera doazenek, zalantza handiagoak izaten dituzte, eta, kasu batzuetan, A ereduaren aukera hobea izan daitekeela esaten da, batez ere ama hizkuntza dutenen kasuan; izan ere, eredu euskaldun batean eskolatuz gero, gerta daiteke esperotako emaitzarik ez izatea eta aukera horrek eragin nabarmena izatea pertsona horien eskola-errendimenduan.

“Lehen hezkuntzan, iristen diren ikasleek D eredia har dezatela, eta elebidunak ez diren beste familia batzuek euskara ikasteko duten aukera bera izan dezatela. Beste kontu bat da bigarren hezkuntza; hor erabakia zailagoa da. Adinean aurrera doazen ikasleak iristen direnean eremu ez euskaldun batera eta zenbaitetan ikasten jarraitzeko asmorik ez dutenean... kasuz kasu ikusi behar da zer den hobea, D ereduko institutu batera bidaltzea edo A ereduko batera.” (E: 7).

“Hemen jaio direnen edo oso txikiak direla iristen direnen kasua oso desberdina da 12, 15 edo 18 urterekin iristen direnenaren aldean. Azken hauekin konplikatuagoa da.” (E: 2).

Elkarrizketatuen iritziz, D eredia da egokiena euskara sustatzeko, baita gizartean hobeto integratzeko ere.

“Lehen hezkuntzan, zenbat eta txikiagoa izan ikaslea, orduan eta errazagoa da gizarteratzea, hizkuntzari dagokionez behintzat. Bigarren hezkuntza, hausturako elementua eta heterogeneotasuna handiagoak dira.” (E: 5).

“Hizkuntza ondo ikasteko 5-6 urte behar dira; orduan, 5-6 urteko tartea ikusten duzunean, konbentzitu ditzakezu gurasoak. Baina 12-13 urterekin gauzak ez dira hain errazak, ez dago tarterik.” (E: 3).

“Bai, gehienak A eredura datoz. Eztabaida hori izan dugu lehen ere. Zer egin behar dugu LHko 5. edo 6. mailan edo DBHko 1. edo 2. mailan datozen gaztetxo horiekin?”. (E: 9).

Aurreko adierazpenei erreparatuz gero, elkarrizketatuen iritzia da D eredia dela egokiena euskara sustatzeko, baita euskal gizartean hobeto integratzeko ere. Eta horrez gain, elkarrizketatu batzuek uste dute eredu horrek aukera gehiago ematen duela aurreko atalean aipatutako ikasle etorkinen kontzentrazioak saihesteko.

“Egiaztatzen bada Gipuzkoan D ereduari esker saihesten direla eskola-ghetto gehienak, zergatik ez da neurri hori bera hartzen Bizkaian eta Araban? Beno, erantzuna beste batzuek dute.” (E: 5).

Ikasle etorkinen pilaketak bezala, baldintza sozio-ekonomikoek ere eragin nabarmena dute hizkuntza-ereduaren hautuan. Alegia, hizkuntza-eredua ere estatus sozio-ekonomikoari loturik dago eta horrek eragina du eredu bat edo bestea hautatzerakoan.

“Hizkuntza-ereduak sailkapen sozialerako faktore dira oraindik ere. Euskara gutxiagoko ereduak ISEK¹ apalagoa duten familiak matrikulatzen dira eta euskara gehiagoko ereduak ISEK altuagoa duten familiak.” (E: 7).

“Hizkuntza-ereduetan ikasleak sailkatzeko konnotazioak nabari dira.” (E: 4).

Hizkuntza-ereduaz eta horren ondorioz harago, hizkuntza bat ikasteari eta jakiteari dagokionean honako eztabaida hau beti-beti harrotzen da: ea atzerriko ikasle iritsi berriek arreta espezializatua eta berezitua jaso behar duten ahalik eta lasterren hizkuntza-gaitasun egokiak eskuratzeko, edo, aitzitik, bereizketak horrek lortu nahi denaren kontrako eragina duen. Lehen aukera duela urte batzuk jarri zuten martxan Katalunian. Hala, bi urteko epean katalana ez zekiten ikasle iritsi berriek hizkuntza ikasten laguntzeko eskolak jaso zituzten ohiko ikasgelatik kanpo, modu horretara hizkuntzan murgiltzeko prozesua indartzen saiatzeko. Elkarriketatutako pertsonak ez dute uste aukera hori denik egokiena, ekar ditzakeen abantailak baino handiagoak direlako sor ditzakeen zailtasunak, batez ere ikasgelatik ateratzen delako kolektibo hori eta, hala, estigmatizatu eta markatu egiten delako beste ikasleen aurrean.

“Ikasle horrek ez du gehiago ikasiko ikasgelatik kanpo; alderantziz, bigarren mailako errepede horretan geratuko da bizitza osoan.” (E: 7).

“Ez zaitzatela denbora asko ikasgelatik atera eta ez zaitzatela seinatu hizkuntza ez dakizulako edo hizkuntza-maila jakin bat ez duzulako.” (E: 5).

“Hizkuntza beti komunikazio-egoeretan ikasten da, besteekin batera gauzak eginez, entzunez, horrela ikasten da hizkuntza testuinguruan; gainerakoan, oso zaila da.” (E: 3).

Euskararena ez da soilik eskolaren edo hezkuntza-sistemaren arazoa.

Era berean, solaskideek nabarmendu dute euskararena ez dela soilik eskolaren edo hezkuntza-sistemaren arazoa. Hizkuntzaren soziologiak eta testuinguru geografikoak modu erabakigarrian eragiten dute ikasle etorkinek izan dezaketen ezagutza-mailan, ama-hizkuntza gaztelania izan duten ikasleekin gertatu izan den eta gertatzen den eran. Bistan denez, eredu bat edo beste aukeratzeak badu eragina, baina beste faktore batzuek ere bai, eta horiek ere garrantzi handia izan dezakete euskara jakiteko eta erabiltzeko garaian.

“Arazoa lekuen hizkuntza-geografia da. Ez dago hizkuntza-arazorik eremu euskaldunetan. Ez dago. Ondarroara lanera etorri ziren kamerundarrek nik baino hobeto hitz egiten dute euskaraz.” (E: 1).

“Egoera oso desberdina da Ondarroan, Azpeitian eta Gasteizen. Lehen bi herrietan askoz errazagoa da. Orduan, norena da meritua, eskolarena edo gizartearena? Zaila da bereizteko, baina nik uste dut gizarteak garrantzi handia duela.” (E: 3).

¹ISEK. Indize Sozio-ekonomiko eta Kulturala.

Hain zuzen ere, euskara gutxiengo baten hizkuntza den eremuetan, eskolan baino ez da hitz egiten eta erabiltzen. Eta alderdi hori oso positibotzat jo dute elkarrizketatuetako batzuek.

“Euskalduntze-prozesuan eta batez ere gaztelaniaz hitz egiten den inguruetan, eskola izan da eta da euskalduntzeko leku ia bakarra, eragile bakarra. Nik uste dut hor lan handia egin dela.” (E: 3).

“Eta guk badugu horren berri, badakigu zer den. Badakigu zer den eskolak neska-mutil mordo bat euskalduntzea lortu arren, gizarte-testuinguruan hizkuntza minorizatuta egotea. Eta ez diegu etorkinei esango hori ere konpon dezatela.” (E: 9).

Elkarrizketatuen ustez ikasle etorkinek ez dute hizkuntzaren garapena moteldu edo eragotziko EAEn.

Ideia horren harira, ikuspegi nahiko baikorra eta ez batere katastrofista nagusitzen da euskararen eta ikasle etorkinek hizkuntza hori ikastearen inguruan. Elkarrizketatuen ustez ikasle etorkinek ez dute hizkuntzaren garapena moteldu edo eragotziko Euskal Autonomia Erkidegoan; aitzitik, hizkuntza ikasteko prozesua nahiko naturala gertatzen ari dela azpimarratu dute, aurreko hamarkadetan Espainiatik iritsitako familia etorkinen seme-alabekin gertatu izan zen moduan.

“Ez dut uste migrazio-fenomenoak aldaketarik ekarriko duenik euskalduntze-prozesuan; immigranteen eraginez behintzat ez da aldatuko, ez hobera eta ez okerrera. Nik uste dut lorpen batzuk izan direla, haurrek zailtasun handirik gabe hitz egiten dutela euskaraz, eta ikastetxe gehienetan daudela euskaraz ondo hitz egiten duten etorkinen seme-alabak.” (E: 3).

Azterlan batzuen arabera, etorkinek euskararen balorazio nahiko eskasa egiten dute eta eskolarako eta ezer gutxi gehiagotarako balio duen hizkuntzat hartzen dute. Elkarrizketatutako pertsonak, ordea, ez dute uste diskurtso katastrofista ondorioztatu behar denik azterlan horietatik.

“Bai. Bateren batek hizkuntzekiko jarreraren inguruan ikertu zuen hemen, eta ondorioztatu zuen euskararen balorazio oso apala egiten zutela etorkinek. Ondorioztatu zuen etorkinen arabera eskolarako baino ez zuela balio. Eta DBHko hizkuntza indartzeko irakasle batzuek anekdota hori kontatzen ziguten. Neska-mutilekin lanean ari zirela eta askok galdetzen zieten zertarako zuten euskara, eskola hartarako baino ez zuela balio eta. Egiten ari garen eskola honetarako. Eta irakasleak bere artean pentsatzen omen zuen, eta hauei zer esan behar diet nik.” (E: 9).

Emitza akademikoak eta aldeak

Kontzentrazioaren arazoa eta hizkuntza-ereduaren gaia –biak zuzenean elkarri lotuak– aztertu ondoren, ikasle etorkinei buruz ari garela beste gai nagusi bat sortzen da beti: kolektibo horren emitza akademikoei loturikoa eta bertako ikasleen datuekin konparatuta antzematen diren aldeak, etorkinen emitzak, oro har, okerragoak baitira.

Nahiz eta azken urteetan hobekuntza antzeman den ikasle atzerritarren eta bertakoen eskola-errendimenduan dagoen aldean, oraindik ere diferentzia handia dago bi kolektiboen artean. Adierazle hori neurtzeko, sarritan PISA txostena erabiltzen eta hartzen da erreferentziatzat, eta kasu honetan, datuek erakusten dute Euskal Autonomia Erkidegoan diferentzia oso handia dela; areago, ELGAko kide diren herrialde eta eskualdeen artean handienetakoa dela.

“Hobera egin da 2009tik 2013ra, murriztu egin da bertako ikasleen eta atzerritarren arteko distantzia.” (E: 3).

“Argi baina argiago dago zerbait ez doala ondo. Euskadi da, PISAren arabera, bertako ikasleak eta etorkinak konparatuz gero, irakurketa-puntuazioetan alderik handiena duen erkidegoetako bat. 71 puntuko diferentzia.” (E: 6).

“Euskal Autonomia Erkidegoa da bertako ikasleen eta etorkinen arteko emaitzak konparatuta alderik handiena duen lekuetako bat ELGAko kideen artean. Horrela dio PISAk eta horrela jasotzen du Eskola Kontseiluak.” (E: 7).

“Askotariko egoerak eta kasuak daude, baina nik uste dut ikasle gutxi iristen direla unibertsitatean. Irudipen hori dut. Oso gutxi. Garestia delako, ahaleginaren kultura delako...” (E: 2).

Datu hori, askotan testuingurutik aterea, izaten da bertako ikasleak ikasle etorkinen kontzentrazio handiko ikastetxeetatik *ihes egitera* bultzatzen dituen beste faktoreetako bat; izan ere, guraso askoren kezka izaten da bigarrenen errendimendu txikiagoak eragina izango duela azkenean bertako ikasleengan ere. Ideia hori oso zabaldua dago iritzi publikoan, baina horren gainean egin diren azterlanek ez dute tesi hori berresten; aldiz, adierazten dute ikasle etorkinen ehuneko handia duten ikastetxeetan immigranteen errendimenduak behera egiten duela, baina ez bertakoenak.

“Diagnostikorako ebaluazioen arabera, ikasle etorkinen errendimendua txikiagoa da bertakoena baino. (...) Eta berresten dutena da gelan etorkinak besterik ez daudenean, emaitzak espero zitezkeenak baino txarragoak direla.” (E: 7).

“Ikastetxe batean ikasle etorkinen portzentajea %25etik gorakoa denean, ikasle etorkinak berak dira kaltetuta ateratzen direnak errendimenduari dagokionez.” (E: 3).

Horrenbestez, profeziak bere iragarpena betetzen du; alegia, ekaitz perfektua dugu aurrean. Ikastetxe jakin batera ikasle atzerritarrak iristen hasten dira, erdi-mailako klaseko bertako ikasleek ikastetxe hori utzi eta beste batean matriculatzea erabakitzen dute eta, beraz, ikasle etorkinen ehunekoak gora egiten du; hala, ikasle etorkinak eta behe-mailako klaseko bertako ikasleak geratzen dira ikastetxean eta, horren ondorioz, eskola horretako emaitzek behera egiten dute. Alegia, errealitateak berak eragiten du, itxura batean, hasierako tesia betetzea.

Gai hau aztergai izan duten ikerlan guztiek berresten duten moduan, batzuen eta besteen emaitzen aldea ulertzeko funtsezkoa eta ezinbestekoa da familien estatus sozio-ekonomikoa kontuan hartzea; izan ere, estatus horrek erabat bal-

dintzatzen du seme-alaben emaitza, hezkuntzako beste faktore edo aldagai batzuek baino askoz gehiago, gainera. Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeak (ISEI-IVEI) eginiko azterlanei erreparatuz gero, ISEK adierazlea –Indize Sozio-ekonomiko eta Kulturala– oso garrantzitsua da eskola-errendimendua aztertzeko; izan ere, esparru horretan sortzen diren aldeak ulertzeko eta azaltzeko faktore nagusietako bat da.

“Emaitzan eragin handia du ISEK adierazleak, Indize sozio-ekonomiko eta kulturalak, jatorriak baino gehiago, eta hori nabarmen ikusten dugu ijitoen edo bertako familia pobreen kasuan. Gurasoen prestakuntzak eta maila sozio-ekonomikoak berebiziko eragina dute.” (E: 3).

Horrenbestez, gai ekonomikoa eta kulturala funtsezkoa da alde horiek sakon aztertu nahi baditugu. Alde horretatik, kontuan hartzekoa da EAEn bizi diren etorkinen gehiengoa gure gizarteko erdi-behe eta behe-mailako geruzetan dagoela eta horrek izugarri baldintzatzen dituela emaitzak –emaitzak bertako familienak baino okerragoak izatea, alegia–, bertako familien artean nabarmenagoa baita erdi-mailako klaseen ehunekoa. Bertako biztanleak eta etorkinak konparatuz gero, aldeak oso handiak dira. Aldiz, behe-mailako klaseetako bertako biztanleak eta etorkinak konparatuz gero, aldeak nabarmen txikitzen dira.

“Baina ez da behar beste lantzen ideia hau: immigrazio hau beheko klaseetako biztanleria dela. Klase horretakoak direla etorkinak. Eta horrek erronka bereziak sortzen ditu hezkuntzan. Ez atzerritarrak direlako, pobreak direlako baizik, gizarte-klase jakin batean daudelako.” (E: 7).

“Gizarte-klasea ezin dugu ahaztu eta badakigu gutxienez duela 40 urtetik, Bordin, Passeron eta abarren azterlanen eskutik, gizarte-klasearen arabera dela eskolan emaitza onak izatea.” (E: 6).

Laburbilduz, eskola-errendimenduaren eztabaidan oso kontuan hartu behar dira, batetik, egitura sozio-ekonomikoa eta, bestetik, biztanle etorkinek egitura horretan duten lekua. Horren guztiaren ondorioz, gogoeta egin beharko genuke zer den eskolan emaitza onak izatea etorkinen seme-alabentzat; izan ere, konparatzeko erabiltzen ari garen irizpidea – bertako familietako haurren emaitzak– ez da, beharbada, egokiena. Horren harira, elkarrizketetako batetik jasotako aipamen honek interes berezia du, ezbaian jartzen duelako eskolan arrakasta izatea nahitaez goi-mailako ikasketak egitea edo unibertsitate-titulu bat lortzea ote den.

Eskola-errendimenduaren eztabaidan oso kontuan hartu behar dira, batetik, egitura sozio-ekonomikoa eta, bestetik, biztanle etorkinek egitura horretan duten lekua.

“Zer da eskolan arrakasta izatea? Adibidez, 12 urterekin hona iritsi, DBHko titulua atera eta Lanbide Heziketako goi-mailako ziklo bat egitera doa ikasle bat. Hori arrakasta al da? Niretzat bai. Arrakasta ez da gauza bera hona lau urterekin iritsi den batentzat. Kasu honetan, arrakasta izan daiteke ikasleren bat unibertsitatera iristea edo gutxienez batxilergoa baino zer edo zer gehiago egitea.” (E: 3).

3

Familiak eta komunitatearen esparrua

Ikasle etorkinen familiez ari garela eta, batez ere gurasoez, itxaropenaren edo aurreikuspenen gaia garrantzitsua bihurtzen da. Oro har, elkarrizketatuek azpimarratu dute hezkuntzari dagokionez guraso etorkinek itxaropen handiak dituztela seme-alabekiko; areago, kasu askotan, migrazio-proiektua azaltzeko faktoreetako bat izan dela aipatzen dute etorkin horietako askok. Nolanahi ere, gaineratu dute jatorriaren arabera aldeak daudela eta batzuek itxaropen handiagoak dituztela besteek baino, eta orobat, migrazio-prozesuan ere aldaketak daudela; hau da, hasierako unean itxaropen handiak izaten direla baina, denbora pasa ahala, baretu eta gutxitu egiten direla, migrazio-prozesu orok berezkoak dituen zailtasunen berri jakin eta beren larruan bizi ahala. Horren harira, nabarmentzekoa da eskolak izan dezakeen erronkarik handienetakoa itxaropen horiei denboran zehar goian eustea dela.

“Jendeak beti gorantz egin nahi du gizarte-eskalan. (...) Baina familia guztiak dute gogoia ikasketak egiteko. Arazoa adin kritikoetan dator, 14, 15 eta 16 urterekin.” (E: 2).

“Seme-alabak hobeto egongo direla? Hain zuzen, desira horrek bultzatuta etortzen dira; horretan bat datoz. Nik uste dut familia guztiak bat datozela migrazio-bidaia honetan lokatzetan barru-barruraino sartu badira, seme-alaben egoera hobetzeko sartu direla.” (E: 9).

“Kolektibo batzuek askoz itxaropen handiagoak dituzte hezkuntza-sistemarekiko. Alegia, sinesten dute eskolan, konfiantza dute irakasleengan, errespetatzen dituzte eta fedea dute beren seme-alabek eskolan zera lortuko dutela... Batzuetan, ordea, itxaropen handiegia dute. Eta, aldiz, beste kolektibo batzuek ez dute sentimendu hori. Eta horregatik zailagoa da egokitzea. Horri buruz jardun izan dugu. Kolektibo jakinik adierazi gabe, hauek edo besteak esan gabe...” (E: 5).

“Itxaropenei dagokionez, hasieran halako euforia-fase bat antzematen da; gero, jabetzen doazenean gauzak ez direla hain errazak –areago, zailak direla–, itxaropen horiek apaltzen doaz. Hori kezkatzekoa da; lagundu egin behar diegu itxaropen

Ikasle etorkinen familiez ari garela eta, batez ere gurasoez, itxaropenaren edo aurreikuspenen gaia garrantzitsua bihurtzen da.

horiei goian eusten. Familia horiei transmititu behar diegu beren seme-alabak esku onetan daudela, profesional onak garela, gauzak ondo joango direla eta itxaropenei goian eutsi behar dietela.” (E: 3).

Itxaropenei eusteko zeregin horretan garrantzi eta indar handia du familien beraien parte-hartzeak, familiek eragin onuragarria izan baitezakete ikasle etorkinen eskola-errendimenduan eta gizarteratzean.

“Familiak eroso badaude, eta ikastetxeak ondo lan egiten badu eta familien parte-hartzea lortzen badu, oso-oso garrantzitsua iruditzen zait.” (E: 8).

“Familien lankidetzeta eta parte-hartzea gai funtsezkoa da (...).” (E: 7).

“Familiek parte hartzea oso garrantzitsua da.” (E: 4).

“Frogatuta dago gurasoek esku hartzen badute, seme-alaben eskolako emaitzak hobetu egiten direla.” (E: 3).

Familia etorkinek parte-hartze txikia dute eskolan, bertako familiek baino are txikiagoa, eta bertakoena ere berez aski apala da; hori dela eta, elkarriketatuen iritziz parte-hartze eskas hori eragozpen garrantzitsua da eta nolabait konpondu beharrekoa. Parte-hartze txiki hori azaltzeko, zenbait faktore aipatzen dira: hizkuntza, denborarik ez izatea, hezkuntza-maila apala edo jatorrizko herrialdearen eta bizi diren herrialdearen artean egon daitezkeen kultura-diferentziak.

“Atzerriko ikasleen ehunekoak gora egin duen zenbait ikastetxetan zailtasunak dituzte Guraso Elkarteak sortzeko ere. Guraso Elkarteak erakunde gisa.” (E: 9).

“Familiek ere atzera egiten dute itxaropen faltagatik, hizkuntzagatik, errespetuagatik, beldurragatik, dena delakoagatik. Familia etorkinen eta irakasleen arteko komunikazioan hainbat gabezia daude.” (E: 6).

“Gurasoek oso gutxi parte hartzen dute.” (E: 2).

“Izan ere familia etorkinek edo denbora gutxiago dute –batzuetan, beti ez baita horrela–, edo amen esku uzten dute eskolaren alderdia, eta amek, seme-alabak hazteko ardura dutenez, ezin dute bileretara joan. Batzuetan, zenbait gaitasun eta ahalmen falta dituzte, hainbat emakumek beren jatorrizko herrialdean lantzen ez dituztelako. Adibidez, jendaurrean hitz egitea, dokumentu baten irakurketa kritikoa egitea... Eta jendea jabetzen denean ezin duela ekarpenik egin... joaten da bilera batera, bitara, baina hirugarrenera jada ez da joaten, ezin duelako ekarpenik egin. Eta, jakina, hizkuntzaren gaia ere oztupo bat delako.” (E: 7).

Hori dela eta, solaskideek beharrezkotzat jotzen dute parte-hartzea handiagoa izatea, eta ikastetxeak eta Guraso Elkarteak familia horien “bila ateratzea”, kontuan izanda zer zailtasun eta berezitasun izan ditzaketan eta, hain zuzen, zailtasun eta berezitasun horiek izan daitezkeela bertako familiek adina ez parte hartzeko arrazoiak. Nabarmendu dute Guraso Eskolak esperientzia egoiak izan direla esparru horretan, eta, horien bidez, kasu batzuetan, aita eta ama etorkinak eskolara hurbildu direla eta bertan partaide sentitu direla.

“Bertakoek osatutako Guraso Elkarte batean, esaten dutena da besteak ez direla etortzen. Eta ez dira etortzen egoera ekonomiko txarrean daudelako. Horrez

gain, hizkuntza-gaitasun urriak dituzte, beldurra dute eta uste dute Guraso Elkar-tea ondo hitz egin beharreko eremu akademikoa dela. Eta ez dira etortzen. Baina haien bila zoaz? Ez. Izan ere, bila joanez gero, beraiek joan egiten dira. Eta milaka adibide jar ditzaket. Zenbait eskola bila joaten zaizkie. Eta guraso eskolak egiten dituzte.” (E: 1).

“Leku batzuetan Guraso Eskolak egiten ari dira, gurasoentzako prestakuntza ematen da. Baina prestakuntzaz gain, segurtasuna, beren buruarengan konfiantza ere ematen zaie. Beren buruarengan konfiantza hori izan dezaten lortzea oso garrantzitsua dela uste dut.” (E: 3).

“Elkar ulertze hori bideratuko duten gakoak aurkitzea. Parametro horiek zein diren jakin behar baituzu. Familia horiekin hartu-eman izatean, lokarriak lortzen eta esanahiak negoziatzen saiatu behar duzu; besteekin ere gertatzen da. Adibidez, familia bati esaten diogunean Aitor hurbilagotik zaindu beharko dugu, aske samar baitabil, despistatuta eta nahi duena egiten. Neska-mutilen artean gertatzen diren horrelako esku-hartzeak. Oso ondo neurtu behar dugu nola interpretatzen duen familia horrek egin beharrekoari buruz esaten dieguna. Kontrolatu eta kate motzean lotu behar dela. Izan ere, ez dute interpretatu behar haurri erregimen ia paramilitarra ezarri behar diotela. Adibide bat jartzearren.” (E: 4).

“Familiak batzuetan kexu dira beraiek eskolari egin diezazkioketen ekarpenak ez direlako aintzat hartzen. Gogoan dut alabaren hezkuntzan oso inplikaturik zegoen ama bat, hezkuntza-maila handikoa bera. Eta berak alabaren hezkuntzan plus gisa hartzen zuena, ikastetxean ez zen aintzat hartzen.” (E: 8).

Era berean, azpimarratu dute jarduera formal samarretan parte-hartzea txikiagoa dela jarduera ez-formaletan baino; adibidez, eskolako irteeretan, familia etorkinek bai, parte hartzen dute edo parte har dezakete modu aktiboagoan.

“Baina eskolako alderdi ez-formaletan, nik uste dut asko parte hartzen dutela. Laguntza eman dezaketen gauzetan. Haurrekin irteera bat egiteko laguntza eskatzen zaienean, adibidez. San Prudentzio egunean atera behar badute, familiei eskatzen zaie txikienei auzoan barna egiten den irteeran laguntzeko. Edo Santa Adela egunean. Edo eskolako askarrietan, familia bakoitzak zer edo zer eraman behar duenean. Alderdi horietan, nola lagundu dezaketen dakitenean, laguntzen dute. “Ez da gurasoek dimisioa ematen dutela, familia horiei ez zaiela hezkuntza interesatzen. Ez. Ikusi behar da zertan parte hartzen duten eta zergatik.” (E: 7).

Familiak eskolan parte hartzea eta jardueretan laguntzea lagungarri izan daiteke ikasleen errendimendua eta gizarteratzea hobetzeko, eta, horrez gain, familiarentzat berarentzat ere integrazioarako eta sozializazioarako eremua bihur daiteke eskola, ondorengo aipamenak adierazten duen moduan.

“Izan ere, uste dut familientzako sozializazio-eremua ere badela eskola. Hiriz edo auzoz aldatzen diren guztiak jendea ezagutzen hasten dira. Eta seme-alabak izanez gero, eskolako jolastokia sozializazioarako eremu egokia da. Onerako eta txarrerako, denetarako.” (E: 8).

Familiak eskolan parte hartzea lagungarri izan daiteke ikasleen errendimendua eta gizarteratzea hobetzeko, eta, horrez gain, familiarentzat berarentzat ere integrazioarako eta sozializazioarako eremua bihur daiteke eskola.

Familiak duen eta izan dezakeen zereginaz harago, komunitatearen esparrua, ingurune hurbilena, hori ere eremu oso garrantzitsua da gaztetxoek integratzeko eta hezkuntza-sistemarekin interakzioa izateko. Elkarriketatuen iritziz, hezkuntza-jarduera ez-formalak, hala nola aisialdikoak edo hezkuntzako eta gizarteko beste gune batzuetakoak, oso interesgarriak izan daitezke alderdi horiek lantzeko eta hezkuntza-eremu arautuenean sortu diren erlazioak eta interakzioak sendotzeko.

“Aisialdiko, kiroltako edo hezkuntza arloko esperientzia bikainak daude. Jatorri desberdineko pertsonak nahasten dira, baita gizarte-maila desberdinekoak ere. Nik uste dut gai hori interesgarria dela guretzat. Bizikidetza sustatu behar dugu, eta sareak intersozialak, klase-arteak izan daitezela.” (E: 7).

“Kirol, kultura, aisialdi, irteera eta beste hainbat esparrutako interakzio-programak behar dira” (E: 6).

“Nik uste dut eskolan edo institutuan hasi eta sendotu diren harremanek jarraipena izan dezaketela gero. Nik uste dut elementu garrantzitsua dela, eta aisialdi arautuko denborak ere bide ematen duela horretarako.” (E: 4).

“Nire irudipena da aisialdiko taldeetan kulturartekotasunarekiko sentiberatasuna handiagoa dela; eremu egokiak iruditzen zaizkit kulturartekotasuna sustatzeko.” (E: 3).

Areago, adituek uste dute komunitatearen esparruan esku hartuz eta zenbait ekimen martxan jarritz arindu eta bideratu egin daitezkeela eskolako zenbait zailtasun, hala nola kontzentrazioa edo hizkuntzari loturiko alderdiak, arestian esan dugunez konponbide zailkoak. Adituek planteatzen dute, adibidez, eremu geografiko berean eskola desberdinetara joaten diren adingabe koentzat hainbat programa martxan jartzea, bizikidetza-eremu bera parteka dezaten eta eskolatik kanpora interakzio hori sustatzeko baliagarri izan daitezen.

“Zergatik ez ditugu hartu-emanak sortzen? Tertuliak, Guraso Eskola bateratuak, kirol-jolasak, aisialdia. Denok batera.” (E: 1).

“Eskola desberdinetara joaten diren eremu bereko neska-mutilentzako jarduerak, eskolaz kanpoko ekimen horietan elkar daitezen.” (E: 4).

4

Aniztasunaren trataera: kulturartekotasuna eta gatazkak

Atal honetan ikasgeletako kulturartekotasunarekin eta aniztasunaren trataerarekin zerikusia duten gaiak eta horiei loturik geletan sortu izan diren eta sor daitezkeen arazoak bilduko ditugu.

Elkarrizketatutako pertsonak azpimarratu dute kulturartekotasunaren gaia gutxi landu izan dela eta gutxi lantzen dela eskolan, batez ere curriculum-garapenari dagokionean, eta esparru horretako jarduera gehienak unean uneko ekintza jakinak izaten direla, normalean curriculumetik kanpokoak, hala nola jairen bat ospatzea edo gaiarekiko interesa izan dezakeen irakasleren batek bultzatutako jardueraren bat.

Kulturartekotasunaren gaia gutxi landu izan da eta gutxi lantzen da eskolan, batez ere curriculum-garapenari dagokionean.

“Erakundeetako arduradunek eta teknikariek oso diskurtso landua dute, inklusioaren eta aniztasunaren paradigmari oso uztartua. Hartzen dituzten neurrietan, ondoren eragina dutenetan, nire ikuspegitik, ez dago koherentzia hori.” (E: 7).

“Baina, adibidez, curriculumaren ikuspegitik, nik uste oso unean uneko bultzadak eta ekimenak izan direla. Ez da curriculum berrikusi curriculum-arteko ikuspegitik. Gertakari historiko bat hainbat ikuspegitatik azter daitekeela jabetzeko moduan. Edo, une jakin batean, Matematikan, liburuan agertzen ez diren gauzak aipa ditzakezula, beharbada beste talde kultural batzuetatik datozen gauzak. Hor ibilbide laburra egin dugu.” (E: 9).

“Ez dudana ikusten da eskola kulturarteko gunea denik eta benetan hala izan behar duela sinisten duenik.” (E: 1).

“Nik uste dut batzuetan baietz eta beste batzuetan ezetz. Nik uste ikastetxe batzuek interesa dutela eta kulturarteko hezkuntza egiten dutela zentzurik zabalenean, nahiz eta beste herrialde batzuetan jaiotako edo beste herrialde batzuetatik iritsitako edo beste herrialde batzuetako familia duten ikasle

gutxi izan, edo batere ez. Eta beste batzuek ez dute horrenbesteko kezkarik eta interesik.” (E: 8).

Beharbada arlo horretako ekimenik nabarmenena ikastetxe publiko batzuetan ama-hizkuntzak ikasteko aukera da. Kasu honetan, Hezkuntza Sailak akordioak ditu Maroko eta Portugalekin, eta beharbada, aurki Errumaniarekin ere izango du. Akordio horien bidez ikasleek aukera dute ikastetxe publiko batzuetan arabiera ikasteko. Kasu honetan, programa Marokoko Gobernuak finantzatzen du, baina nabarmentzekoa da hedadura nahiko mugatua dela. Hala ere, programa horrek polemika sortu du zenbait ikastetxetan, eta batzuek jarrera uzkurra agertu dute ezartzeko, uste dutelako ikastaro horiek dei-efektua izan dezaketela arabiarren kolektiboan eta, aldi berean, bertako biztanleak uxa ditzaketela.

“Eta programa horren inguruan daude gure estereotipo eta beldur guztiak. Irakasleak makila batekin jotzen die, Jihadaren hazia sartzen ari zaizkie. Hori guztia jartzzen zidaten mahaiaren gainean, eta irakasleekin biltzen nintzenean aipatzen nien nola esaten zidaten ikasleek jo egiten zirela. Eta beraiek erantzuten zidaten nola joko zuten. Jakin ezazue zigorra erabat baztertuta dagoela, ez dugu horrelakorik onartuko. Eta behin eta berriro esaten zidaten beraiek ez zutela jotzen.” (E: 9).

Programa horren arabera, kulturarteko logika, batez ere, ikasle etorkinen ehuneko handia duten ikastetxeetara mugatzen da. Hala ere, hainbat elkarriketatuk eskatu dute kulturartekotasuna ikastetxe guztietan txertatzeko, baita ikasle etorkinen ehuneko txikia duten edo etorkinik ez duten ikastetxeetan ere.

“Batzuetan ez dugu ikusten kulturartekotasuna euskal eskola curriculumean dagoenik. Nik uste dut ikasle etorkin asko ez dituzten ikastetxeek ere kulturarteko ikuspegi horretatik edan beharko luketela eta horren berri jakin.” (E: 2).

“Niri oso garrantzitsua iruditzen zait ikasle atzerritarrik ez duten ikastetxeek ere aniztasuna lantzea.” (E: 8).

Arabiera ikasteko kasuan ikusi dugunez, aniztasunaren trataerak gatazkak edo bertako biztanleen errezeloak sor ditzake, eta afera horiek sarritan komunikabideetan jasotzen dira edo jolastokiko hizketagai izaten dira.

Nolanahi ere, normalean ez da bizikidetza-arazo handirik izaten eskolan eta sortutakoak une jakin bateko gorabeherak izan dira. Horrenbestez, solaskideek nabarmendu dute eskolan eta ikasgeletan bizikidetza ona dela, nahiz eta noiz-zean behin gizartearen harrotzen diren topikoetako batzuk errepika daitezkeen ikasleen artean ere.

“Oro har, nik uste dut bizikidetza ona dela neska-mutilen artean.” (E: 7).

“Ez dago arrazismo aztarnarik, baina ez dugu ikusten kanpoan elkarrekin asko daudenik.” (E: 2).

“Ez dugu gai zehatz hori dela-eta sortutako gatazken berririk. Nik ez dut ezagutzen arrazakeria gaiengatik sortutako bullying kasu bakar bat ere. Eta esanguratsua da alde horretatik.” (E: 5).

Ez da bizikidetzaz- arazo handirik izaten eskolan.

“Hiyaba inoiz ez da arazo izan. Noizbait, batez ere nerabezaroan, litekeena da aurrez erabiltzen ez zuen neskaren bat erabiltzen hastea eta horregatik besteek adarra jotzea, baina adin horretan berdin gerta liteke gizona denarekin edo betaurrekoak dituenarekin.” (E: 3).

“Haur hezkuntzan eta lehen hezkuntzan, bizikidetzaz hori, elkarrekin eginiko ibilbide hori, modu naturalean egiten dela uste dut. Modu naturalean, harremanei dagokienez eta eskolako zailtasunei dagokienez.” (E: 4).

“Ikasleek gizartean dauden estereotipoen topikoak islatzen ditu. Eta horrek eskatzen du landu egin behar dela hori guztia.” (E: 6).

Gatazkaren bat edo esku hartu beharra eskatzen duen egoeraren bat sortzen bada, gaur-gaurkoz ez dago protokolo edo jardunbide orokor bat nola jokatu eta nola erantzun zehaztuko duena. Ikastetxe bakoitzak egoera horien aurrean egokien iruditzen zaiona egiten du, normalean funtzionamendurako barne-araudiari jarraituz. Bistan da, ordea, araudi hori aldatu egiten dela zentro batetik bestera.

“Ez da gai horri buruzko hausnarketa sakonik egin oraindik. Itxura batean, ez da logikoa ikastetxe bateko araudiak buruan zapi ematea debekatzea eta ondoko institutuan arazorik gabe eramatea. Ikastetxe batzuetan ez dakite zer egin, umezurtz sentitzen dira, laguntzarik gabe... Kasu guztietan, ez dut arazo handirik ikusten.” (E: 3).

“Eskola bakoitzak kudeatzen ditu alderdi horiek. Eta ez dute beti antzera jokatzen. Izan ere, ikastetxe batzuek ez dute arazorik zapi daramaten neskak hartzeko, baina beste batzuek ez dituzte hartzen. Eta gerta daiteke bata bestearen ondoan egoeta. Diskurtso baten beharra sumatzen da, Administrazioaren zuzentzarau batzuen premia, ez dadin izan ikastetxe bakoitza erabakitzen duena.” (E: 7).

“Hezkuntza Sailak dio ikastetxe bakoitzeko barne-araudia eta funtzionamendua dela bete beharrekoa; araudi horretan jasotakoa dela legea. Zentroak horrela funtzionatzen ari dira. Bakoitzak ahal duen moduan jokatzen du. Nik uste dut lege itxietan baino gehiago kulturarteko enpatian inbertitu behar dela.” (E: 1).

“Beloarena, tira, ikastetxe bakoitzak bere neurriak hartzen ditu. Hor bai, sortzen dira eztabaidak eta irizpide aldaketak, gertaeren bilakaeraren arabera. Ez dago adostasun orokorrik.” (E: 5).

Tentsio-egoera batzuk izan dira beloaren erabilera edo eskolako jangeletan halal janaria eskatu izana dela medio, baina aurrez esan dugunez, ez dute polemika handirik harrotu eta egoera horiek ikastetxean bertan kudeatu dira araudian zehaztutako irizpideei jarraituz.

“Beloaren gaiak ari nintzaizun hizketan. Hemen, Araban, gainerako ikastetxeetako irizpide bera erabiltzen da hasiera batean. Ikastetxeak berak dira araua ezartzen dutenak. Uneren batean aldarrikatu izan da erabilera murriztuko lukeen arauen

bat. Baina guk, prestakuntzan, beti pentsatu izan dugu beloa ez dela arazoa. Nola janzten zaren edo zer jaten duzun, hori ez da arazoa. Errespetuari buruz, esku-bideei buruz edo heriotzari buruz zer pentsatzen dugun, hori da arazoa. Eta hori azpimarratzen saiatu gara prestakuntzetan. Hor bai, badago aldarrikapen bat. Lehendabizi txerrikirik ez izatea eskatu zuten eta orain halal izatea eskatzen dute. Gertatzen dena da, nire ustez Salla iristen dela txerrikirik gabeko menuraino, baina halal ematearena ez zaiola inori bermatzen.” (E: 9).

“Noizbait arazoren bat sortu da hainbat egunetako irteerak izan direnean; batzuetan diruaren aitzakia jartzen dute baina badakizu, egiaz, kalean edateak, mozkortzeak, horrek kezkatzen dituela gurasoak.” (E: 3).

Aurreko aipamenean bezala, kasuren batean, bai, hauteman izan dugu familia-inguruneak edo jatorri bereko gurasoen taldeak zenbait muga ezartzen dituela kultura-ohiturei buruz.

“Hor dago mutilen presioa ere. Eta hori bai da garrantzitsua. Mutilek ikasgelaren barnean egiten duten presioa, neskei beloa jarri behar dutela esaten dietenean.” (E: 9).

Beraz, ikus dezakegu aniztasunaren trataeran bi joera daudela eta eskolan ageri-agerikoa da hori. Alde batetik, gizartearen gehiengoak zenbait jokabide edo jardun erlijiosoren aurrean izan dezakeen jarrera dago. Baina, bestetik, gutxiengo batzuek gehiengoaren balioekiko agertzen duten jarrera dago; jarrera hori, gainera, areagotu egiten da gutxiengo horretako kideren batek balio horiekiko hurbiltasuna agertzen badu.

Horrenbestez, gaur-gaurkoz aniztasunaren trataera eta horri loturiko alderdiak ez dira, itxura batean, arazo nagusia ez eskolan eta ez gizartean, oro har. Besterik da zer gerta daitekeen etorkizunean eta batez ere etorkinen seme-alaben gizarteratu ahala, baina txosten honen hasieran adierazi dugunez, epe ertain eta luzera begirako hausnarketa oso mugatua eta laburra izan da orain arte.

“Identitatearen gaia, hori izango da koska; jihadisten gaia. Kalean mairu zikin madarikatua esaten badizute, bi aukera dituzu. Bat, estigma horren aurrean, arbuio horren aurrean, estigmari itzuri egiteko modu errazena da estigmatizatzen zaituena bezalakoa izatea. Eta beste aukera da: ni ez naiz euskalduna, hau bai herri nazkagarria, zer jende nazkagarria, ni marokoarra naiz eta islamarekin bat egiten dut.” (E: 1).

5

Jardunbide egokiak

Etorkizunari begira eta txosten honetan aipatutako egoeretako batzuei aurre egiteko edo horiek hobetzeko martxan jar daitezkeen neurrietan pentsatuz, esparru horretan eragina izan dezaketen zenbait jardunbide edo proposamen planteatu dira; nolana ere, garrantzitsua da azpimarratzea esperientzia horiek, normalean, ez direla modu estandarizatuan edo sistematizatuan garatu; aitzitik, modu indibidualean, batzuetan ez-formalean eta batez ere elkarren artean loturarik ez duten kasu jakinen bidez gauzatu dira. Elkarriketatuek hainbat esperientzia aipatu dituzte: ikastetxeko seinaleak hainbat hizkuntzatan jartzea, kulturartekotasuna sustatzeko programa jakinak (adibidez, Liburu Ibiltaria), etab.

Esparru honetan garatu diren jardunbide egokiak ez dira modu estandarizatuan edo sistematizatuan egin.

“Jardun solteak pila bat ezagutu ditut. Seinaleak hobetzeko borrokan jardun duen ohiko ikastetxea. Neska-mutil berri bat datorren bakoitzean harrera-plana egiteaz kezkatzen den beste ikastetxe hura.” (E: 9).

“Ikastetxe jakin batzuetan jardun egokiak izan dira zenbait arlotan, baina bultzatzen eta gauzatzen dituzten pertsonen arabekoak dira ekimen horiek.” (E: 7).

“Adibidez, Liburu Ibiltaria. Familiak liburu bat osatzen doaz, bakoitzak orrialde bat eta etxez etxe doa. Familia bakoitzaren bizipenak eta ekarpenak ikusteko eta neska-mutilen autoestimua lantzeko.” (E: 7).

Aparteko aipamena merezi du Gasteizko Alde Zaharreko Ramón Bajo Eskolak: duela 10 urte A eredu ikastetxea zen eta ikasleen ia %100 jatorriz atzerritarra edo ijitoa zen; gerozko urteotan, ordea, egoera izugarri aldatu da eta uneotan bertakoa da ikasleen %45. Kasu interesgarria da ikasleen kontzentrazioan izan den bilakaera dela-eta. Hala ere, ikusi egin beharko litzateke kasu hori beste ikastetxe edo egoera batzuetara estrapola ote daitekeen; izan ere, eskolaren zenbait berezitasun aintzat hartuta, pentsatzekoa da zaila izan daitekeela esperientzia hori modu orokorrean zabaltzea. Ikastetxe horretan, alde batetik,

zuzendaritzak kezka eta atxikimendu handia azaldu du gaiarekiko eta, bestetik, maila sozio-ekonomiko ertaineko edo ertain-altuko hainbat guraso oso kontzientziatu elkartu dira, eta horrelako baldintzak nekez emango dira antzeko ezaugarriak dituzten beste ikastetxe eta ingurune batzuetan.

*“Gasteizko Alde Zaharreko auzo-eskola. Ezagutzen dudan kasu bakarra da. Duela 10 urte A ereduakoa zen, auzoko eskola publiko bakarra. Ikasleen %100 familia etorkinekoa edo ijitoa zen. Eta uneotan %55 inguru izango da etorkina eta %45 bertakoa, familia ijitoen eta ijito ez direnen artean. Prozesu luzea, zailtasunez be-
tea izan zen, eta administrazioaren laguntzarik ez zen izan. Eskolako komunitateak buru-belarri egin du lan eta egoerari buelta ematea lortu du pixka bat.” (E: 7).*

“Bertako familiek esan dute ‘Eskola publikoaren aldeko apustua egingo dut’, eta hala, bertako eskola horretan matrikulatu dituzte seme-alabak; hori gertatu da Ramón Bajo ikastetxean. Aukera bat izan daiteke, baina orain arte salbuespena da.” (E: 3).

Jardunbide eta programa egokiak aktibatze eta bultzatzeko beharraz gain, elkarriketatuek behin eta berriro aipatu dute komenigarria litzatekeela pedagogia- eta hezkuntza-metodologia berriak aplikatzea, ikasgeletan sarritan izaten diren aniztasun- eta konplexutasun-egoera berrietara hobeto egokituko diren metodologiak. Oroz gain, azpimarratu dute lankidetzan eta taldean ikasteko dinamikak jaso beharko liratekeela, eskola inklusiboaren esparruan egun dagoen aniztasuna kontuan hartuko duten dinamikak.

Pedagogia- eta hezkuntza-metodologia berriak aplikatzearen beharra ikusten da, ikasgeletan izaten diren aniztasun- eta konplexutasun-egoeretara hobeto egokituko direnak.

“Hemen metodologiari buruz hitz egin behar da eta aniztasunean hobeto ikasteko modua bideratu eta sustatuko duten metodologiak jarri behar dira martxan. “Baina ez dakigu egiten”, bada orduan, ikasi egin beharko duzue.” (E: 7).

“Besterik da metodologia, estrategia eta bestelakoetan ere oso bide luzea dagoela egiteko eta ikasteko.” (E: 4).

“Metodologia-aldaketak egin behar dira, talde-lana sustatu behar da, lankidetzan eginiko lana, proiektuak lan egin behar da, helburu batzuk jarri eta pertsona guztiak beren ikaskuntza-prozesuaren protagonista izan daitezen. Birpentsatu egin behar dira aurreko metodologiak.” (E: 3).

“Baina hor egin behar da gogoeta: nola lagundu diezaioket nik material grafikoagoekin, zer esan diezaioket, hau lantzen ari garela, hau egin behar duela.” (E:9).

Azkenik, Guraso Eskolaren ekimena aipatu behar da. Zenbait ikastetxetan jada martxan da eta txosten honetan bertan ere aipatu dugu aurrez. Guraso Eskola horiek bitarteko egokiak dira familiak eskolara erakartzeko, baina baita seme-alaben hezkuntza- eta gizarteratze-prozesuan ahalduntzeko eta baliabi-deak eskaintzeko ere.

Bistan denez, planteatutako neurri horiek guztiak bideratzeko era guztietako baliabideak behar dira, giza baliabideak, teknikoak eta ekonomikoak,

eta alderdi hori elkarrizketa gehien-gehienetan aipatu dute. Izan ere, eskola barnean nahi ez diren egoerei aurre egiteko neurriak abiaraziko badira, apustu ekonomiko garbia egin behar da programa eta ekimen jakinen alde.

“Baliabideen gaia funtsezkoa da, funtsezkoa. Aipatu izan dugu. Aniztasuna tratatzeko, lan gehiago egin behar da, ahalegin handiagoa eta ordu gehiago. (...) Ikastetxe batean ISEK baxua duten ikasleen eta ikasle etorkinen ehunekoa handia bada, giza baliabide gehiago egon beharko lirateke. Lan gehiago dagoelako egiteko. Batez ere ikasturtea hasi eta gero ikasleak hartzen dituzten ikastetxeetan.” (E: 7).

“Horrelako ezaugarriak dituen ikastetxe batek baliabide gehiago behar ditu, giza baliabide gehiago...” (E: 3).

6

Ondorioak eta funtsezko elementuak

Txosten hau amaitzeko, bertan jasotako ideia nagusiak ekarriko ditugu eta ondorio moduan mamitu. Lehenik eta behin, azpimarratzekoa da hemen aurkeztutako emaitza gehienak hezkuntzari eta eskolari oso loturikoak direla. Bigarren maila batean beste gai batzuk ere aipatzen dira, hala nola komunitate-esparrua edo hezkuntza ez-arautua. Horren arrazoia da elkarrizketatu gehienek, modu batera edo bestera, hezkuntza-sistemeekin eta ikastetxeekin lotura dutela eta, ondorioz, eginiko hausnarketa gehienak ere esparru horri buruzkoak direla.

Emaitza jakinei buruz ari garela, interesgarria da ohartzea nola elkarrizketatuek bi une edo egoera nabarmentzen dituzten ikasle etorkinek hezkuntza-sisteman duten egoera aztergai dutenean; hala, badirudi betaurreko bifokalak erabiltzen dituztela.

1. Alde batetik, **matrikulazio-epe arruntetik kanpo iristen diren ikasleei loturiko arazoa** nabarmentzen dute. Kasu honetan, horrelako egoerei ahalik eta erantzun eta harrera egokiena nola eman, hori lehenetsi da elkarrizketatuen iritziz. Hizkuntzari eta jatorrizko herrialdetik edo datozen lurraldetik dakarten ikasketa-mailari loturikoak dira arazo nagusiak. Gaur egun eta orain arte hori izan da hezkuntza-sistemaren gai nagusia eta erronka handiena. Horren harira, eta balorazio modura, elkarrizketatuek adierazi dute aurrerapauso batzuk eman direla eta egoera konplexu eta zailari aurre egin zaiola, baina, aldiz, nahi gabeko zenbait errealitateri ez zaiola modu egokian aurre egin, hala nola ikasle etorkinen eskola-kontzentrazioari, hizkuntza-ereduaren hautuak sortutako arazoei edo eskola-errendimenduari.
2. Bestetik, nahiz eta oraindik erabat gorpuztu gabeko ideiak izan, **bigarren belaunaldiei eta aniztasunaren trataerari buruz gogoeta egitea eta horren gaineko eztabaida aktibatzea** beharrezkotzat jo dute. Hain zuzen,

aniztasunaren trataerari buruzko eztabaidak, berez, lotuago egon beharko luke jatorriz etorkinak diren familien seme-alabekin eta ez horrenbeste eskolako adinean iristen diren etorkinekin. Epe ertainera eta luzera begirako erronka da hori eta oraingoz urrats gutxi eman dira. Kasu guztietan, etorkizunera begira korapilo gordiar handietako bat izango dela uste dute solaskideek. Alde horretatik, elkarrizketatuen iritzia da lehen arazoa, ikasle etorkinen iritsiera, indarra galtzen joango dela eta bigarrena, aniztasunaren trataera, bihurtuko dela hezkuntza-sistemako eztabaidagai nagusia.

Bigarrenik, nabarmendu beharrekoa da aldagai sozio-ekonomikoak txosten honetan aztertutako gai eta arazo askotan duen garrantzia; izan ere, ikasle etorkinen gehiengoa gure gizarteko behe-beheko mailetan dago eta horrek modu erabakigarrian eragiten du txosten honetan aztertutako alderdi nagusietan.

Nabarmendu beharrekoa da aldagai sozio-ekonomikoak txosten honetan aztertutako gai askotan duen garrantzia.

Beste modu batera esanda, askotan erabakigarriagoa da gizarte-klasea etorkina izatea edo gurasoen jatorria baino.

Elkarrizketatuek behin eta berriro azalerratu dute eskolak arlo horretan izan dezakeen ahalmena, baina zintzo eta modu errealistan. Izan ere, batzuetan ematen du eskolak arazo guztiak konpon ditzakeela, baina finean sarean diharduten eragileen artean bat gehiago da eskola, eta sare horretan egiturazko hainbat faktorek eragiten dute ikasle etorkinen gizarteratzean, haien emaitza akademikoetan eta beste zenbait alderditan.

Eskolak ezin du gehiegi egin eta gai batzuetan denbora funtsezko elementua da, eta zaila da hezkuntza-sisteman oinarritutako azelerazioak ezartzea. Hizkuntza-esparrua eta zehazkiago euskararen garapena izan daiteke egoera horren adibide egokia; izan ere, pixkanaka-pixkanaka gero eta gehiago dira hizkuntza ikasten dutenak, bai oso adin txikietan iritsitakoen artean eta bai hemen jaiotakoen artean. Hizkuntzaren eremu honetan, txostenean aipatzen denez, ez da gauza bera 13-14 urterekin iritsi edo 4-5 urterekin iritsi, eta, alde horretatik, pragmatismo apur batez jokatzeko egokia izan daiteke egoera hauek kudeatzeko; izan ere, Latinoamerikatik iritsi berri den nerabe bat D erduan matrikulatzea ez da, itxura batean, hauturik egokiena, nerabe horrek nekez gainditu ahal izango baitu batxilergoa hizkuntza horretan. Kasu horietan, egokiagoa bide da emaitza akademiko leheneak euskaraz ikastea baino. Gainera, ezin dugu ahaztu egoera horiek gutxituz joango direla denborak aurrera egin ahala, eta datozen urteetan seguru asko eremu edo lurralde bakoitzeko testuinguru soziolinguistikoaren arabera izango dela ereduaren aukeraketa, matrikulazio-garaiko hautuek eta datuek jada erakusten dutenez.

Adinaren kontua faktore garrantzitsua da ez soilik hizkuntza ikasteari begira, baita eskola-errendimenduekin edo identitatearekin zerikusia duten alderdiei begira ere. Alde horretatik, euskal hezkuntza-sistemara iritsi diren nerabeei hurbiltasun gehiago adierazten dute gurasoekiko, 4-5 urterekin irisi eta

hezkuntza-sisteman bete-betean gizarteratuko diren pertsonetikiko baino. Era berean, azken hauek parekotasun gehiago dituzte hemen jaiotako hurrekiko, nerabezaroan iritsitako etorkinekiko baino.

Txostenean jasotako beste arazo nagusietako bat ikastetxe jakin batzuetan gertatzen den ikasle etorkinen pilaketa da; batez ere sare publikoko zentroetan sortzen dira kontzentrazio horiek. Gai oso konplikatu da, eta immigrazioaren eztabaidaz haragoko beste faktore batzuen arabera ere bada. Hori dela eta, interesgarria da gai honi buruz elkarriketetan sortu diren zenbait gogoeta oinarritzat hartzea, eta hausnartzea ea zenbateraino den bideragarria ikasleak birbanatzeko aukera –denetan onena–, edota zenbateraino planteatu beharko liratekeen beste aukera batzuk; adibidez, ikastetxe jakin batzuetan etorkinen ehuneko handiak izan arren, egoera horri aurre egiteko baliabide egokiak eskaintzea.

Bestalde, erdi-mailako bertako klaseetako haurrak ez dira beheko mailako bertako haurren ikastetxe berdinetara joaten, eta, logika horri jarraituz, erdi-mailako bertako klaseetako haur horiek nekez joango dira ikasle etorkinak dauden zentroetara. Eta egiaztapen hori, Pernandoren egia iruditu arren, egin beharrekoa da, eztabaidaren testuingurua hobeto zehazteko.

Horri guztiari *matrikulazio bizi*en gaia erantsi behar zaio, gai aski konplexua eta eragin izugarrikoa ikasgelaren dinamikan; izan ere, nahiz eta harrigarria izan, matrikulazio horien kopurua ez da murriztu azken urteotan.

Gauzak horrela, eskolako egoera eta errealitatea hobetzeko eta ikasle etorkinen gizarteratzeari begira betetzen duen eginkizunerako lagungarri izan daitezkeen zenbait alderdi eta proposamen azpimarratu dituzte elkarriketatuek. Alde horretatik, adibidez, hizkuntza indartzeko irakaslearen eta kulturarteko dinamizatzailearen figurak birplanteatu eta birdefinitzeko beharra nabarmendu dute; izan ere, bi baliabide horien logikan eta funtzionamenduan halako higitze-prozesu bat antzeman dela jakinarazi dute.

Era berean, beharrezkotzat jo dute irakasleek, oro har, lidergo sendoa eta atxikimendua erakustea, baina batez zuzendaritza taldeetakoek, ikastetxeen eguneroko martxan erabakigarriak diren ekintza zehatzak bultzatzen dituzketen heinean.

Irakasleei dagokienez, gai horretan prestakuntza handiagoa behar dutela adierazi dute, eta, zehazki, bigarren hizkuntzen didaktikan master bat ez egotea deitoratu dute, hizkuntza bat ikasteko berezkoak diren erronkei aurre egiteko funtsezkoa litzatekeelako.

Hizkuntza indartzeko irakaslearen eta kulturarteko dinamizatzailearen figurak birdefinitzeko beharra nabarmentzen da; izan ere, horien logikan eta funtzionamenduan halako higitze-prozesua antzeman delako.

Era berean, eskola eta hezkuntza arautuaz kanpo, hezkuntza ez-formalak eskaintzen dituen aukerak ere nabarmendu dituzte, bereziki aisialdiaren eta gizarte-heziketaren mundukoak. Hezkuntza ez-arautu horri dagokionez, ingurune fisiko eta komunitate berean bizi arren ikastetxe desberdinetan ikasi eta, beraz, eskola garaian elkarrekin ez dauden adingabekoen hartu-emanak eta bizikidetzak bultzatzen jarraitzen dituzte.

Amaitzeko, txosten honetan eskuratutako eta landutako informazio horretatik guztitik, hiru gai azpimarratu nahi ditugu, uste baitugu datozen urteetan hiru horiei eskaini behar diegula arreta berezia eta hiru horietara bideratu behar ditugula baliabideak:

1. Harreratik aniztasunaren trataerara. XXI. mendeko lehen urteekin alderatuta beste egoera batean gaude gaur egun. Hasierako urte haietan gure lehentasuna atzerritarrei harrera egitea zen, baina orain arretaguneak beste bat izan behar du eta jada gure hezkuntza-sisteman eta gure ikasgeletan dagoen aniztasunaren trataeran egin behar dugu indar. Horrek ez du esan nahi ikasturtea hasita dagoela iristen diren neska-mutilen harreraz ahaztu behar dugunik (horien kopurua egonkortu egin da eta jada badaude esleipeneko zenbait protokolo, aurrerago aipatuko ditugunak); esan nahi duguna da datozen urteetan erronka handiena ikasgeletako aniztasunaren trataera izango dela. Izan ere, immigrazioaren seme-alabez ari gara, eta ez soilik hezkuntza-sisteman nazionalitate eta jatorri atzerritarra duten neska eta mutilez. Alde horretatik, gurasoetako bat (ama edo aita) edo biak atzerritarrak izanik (eta/edo nazionalitate atzerritarrekoak) hemen jaio eta nazionalitate atzerritarra edo jada nazionalitate espainiarra duten euskal neska eta mutilei buruz ere ari gara. Neska-mutil horien kopurua garrantzitsua da dagoeneko baina are gehiago izango da datozen urteetan, jatorri atzerritarreko bikoteek izaten baitituzte seme-alaba gehien eta beraiek gaztetzen baitute gehien euskal gizarteak.

Testuinguru horretan, oso garrantzitsuak dira elkarrizketatutako pertsonen eginiko bi aldarrikapen hauek: a) ikasgeletan gure haurrekin eta gazteekin lan egiten duten irakasleek prestakuntza etengabea behar dute kulturartekotasunarekin eta ikasgeletan egiten duten lanarekin loturiko gai guztietan. Elkarrizketatutako batzuek berariaz aipatu dute arlo horretan graduondoko ikasketak eskaini beharko lirakeela. Dударik gabe, irakasle horiek ezinbestekoak izango dira datozen urteetan kolektibo hori eguneroko zereginetan indartzeko; b) Administrazioako organo gorenek, hala nola Eusko Jaurlaritzak, eta beste esparru batzuek –irakaskuntzak, hirugarren sektoreak eta beste hainbat eragilek– hausnarketarako, analisirako eta jarduteko ildoak eta bideak proposatu behar dituzte hezkuntza-sisteman sortzen diren eguneroko egoerei nola aurre egin zehazteko. Helburuak ez du izan behar egoera horien ingurunea aintzat hartuko ez duten araudi eta zirkular zurrunak ezartzea, arau eta neurri horiek talka egin baitezakete

ikastetxeetako bertako araudiekin eta erregelamenduekin. Hain zuzen, ikastetxeetako araudiek arautu behar dute zentroko eguneroko funtzionamendua, baina, nolana ere, uste dugu osagarria izan daitekeela hurbileko edo pareko ikastetxe batzuetako jardunbide egokietan oinarritutako ereduak jaso eta iradokiko dituen agiri bat lantzea, adibidez.

- 2. Atzerriko ikasleen pilaketa ikastetxe jakin batzuetan.** Hauxe da gaur egungo gai nagusia eta hala izango da datozen urteetan. Txosten honetan luze-zabal jardun dugu horri buruz eta egoera konplikatu dela, horixe baino ez dugu egiaztatu orain arte, harmonizatzeko zailak diren baldintza asko batzen direlako: ikasturtea hasita dagoela iristen diren neska-mutilak esleitzeko sistema; gure gizartera iristen diren familia atzerritar gehienen egoera sozio-ekonomikoa, behe-beheko geruzetan baitaude eta egoera horren arabera hautatzen dute ikastetxea, horretarako aukera dagoenean; hizkuntza-ereduen hautua (A vs B/D, gaztelania vs euskara), bat edo bestea aukeratzeak gure gizartera iristen diren edo bertan bizi diren neska-mutilen gizarteratzea errazten edo zailtzen baitu eta, orobat, lotura zuzena du etorkinek iristerakoan duten adinarekin (non eta hemen jaiok ez diren); ikastetxearen esleipen normalizaturako irizpideak eta horien artean bereziki garrantzitsua da bizitokia (gizartearen geruzan familia bakoitzak betetzen duen lekuari erabat lotua); jatorri eta/edo nazionalitate atzerritarreko ikasle asko dituzten zentroyen eskola-errendimenduko datu kaskarrak, nahiz eta jatorriarekin baino gehiago familiaren egoera sozio-ekonomiko eta kulturalarekin (aurrez aipatutako ISEK indizean adierazten da) duen zerikusia errendimendu horrek; familiek beren seme-alabentzako ikastetxe onena bilatzeko hartutako estrategiak, kontuan izanda oraina (ikastetxearen, irakasleen eta ikaskideen egoera), baina baita etorkizuna ere, familiek gizarte-egituran duten lekuaren arabera ikastetxe horrek zer gizarte-sare eskain dezakeen aurreikusita.

Aldagai horien guztien uztarketak sortu du gaur egungo egoera: hala, gizartearen egituraketa sozialaren arabera da ikastetxeen egoera ere, beti izan den moduan, bestalde; hau da, klaseen arabera zentroak daude: eliteentzako ikastetxeak; joera erlijiosoko kolektiboentzako ikastetxeak; erdi-mailako klase euskaltzaleentzako ikastetxeak; gizarteko klase xumeentzako zentroak; eta baliabide gutxiago dituzten behe-mailako eskala sozialeko jendearentzako ikastetxeak. Kontua da azken horien artean jatorri eta/edo nazionalitate atzerritarreko familia asko daudela. Familia horietako askoren seme-alabak ikastetxe jakinetan pilatzen dira, eta gizarteko klase apaletako neska-mutilak dira guztiak; izan ere, hezkuntza-sarean modu ez ausazkoan ikastetxe bat edo bestea hautatzearen egiazko arrazoia hori da.

Arazoa serioa da ikastetxe horiek estigmatizatzen direnean, iritzi publikoak atzerriko jatorriaren aldagai faltsuari erreparatzen dionean, ikastetxe horiei buruzko gezurrezko estereotipoak elikatzen direnean eta erakundeek

desoreka horiek konpentsatzeko ahaleginik egiten ez dutenean, aukeraberdintasuna desiragarria ez ezik egia ere bihur dadin.

Uste dugu funtsezkoa dela erakundeek egoera horri berehala heltzea: esparru horretan lan egin behar da, ebidentziak azaleratuz, diagnostikoak eginez, desberdinen arteko akordioak lortuz, helburuak partekatuz, soluzioak marraztuz eta arazoak konponduz.

- 3. Itxaropenak eta gizarte-mugikortasun bertikala.** Aipatutako guztiak lotura zuzena du guk guztiok nahiko genukeen etorkizuneko gizarte-ereduarekin. Gizarte inklusibo, solidario eta sozialki kohesionatua eraikitzeaz ari gara. Horretarako, neurri zuzentzaileak ezarri behar ditugu desorekak desager daitezen (helburu kimerikoa litzateke hori), edo gutxienez onargarriak izan daitezen; hau da, gure gizartean berdintasuna ez dela inoiz erabatekoa izango onartuta (gizarte-egitura horizontala), eliteen eta gizarteko geruza xumeenen arteko desorekak ahalik eta gehien leun daitezen.

Horra hor gure txostenak duen garrantzia eta interesa, arreta immigrazioaren seme-alabengan jarri nahi duen neurrian. Azken-azkenean, txostenaren helburua da bizikidetzan eta aukera indibidual eta kolektiboetan desorekak murrizteko xedea duten neurriak ezartzeko lagungarri izatea, eta pertsonen mugikortasun bertikala erraztea, hori baita inklusiorako eta gure gizarteko kide izatearen harrotasuna sentitzeko tresnarik onena.



ERANSKINAK

ELKARRIZKETATUTAKO PERTSONAK

Amaia Sesma

Gasteizko Berritzegunea

Amelia Barquín

Mondragon Unibertsitateko irakaslea

Concha Maiztegi

Deustuko Unibertsitateko irakaslea

Félix Etxeberria

Euskal Herriko Unibertsitateko irakaslea

Jesús Prieto

Gasteizko Berritzeguneko aholkularia

José Manuel Palacios

Hezkuntza-berrikuntzako arduraduna. Eusko Jaurlaritza

Joseba Ibarra

Berritzegune Nagusiko kulturartekotasun arloko arduraduna

Maite Pardo eta Iñaki Intxausti

Irungo Berritzegunea

Biltzen elkartean hezkuntzan espezializatutako teknikariak.

ELKARRIZKETEN GIDOIA

IKERKETAREN AURKEZPENA

- Helburu nagusiak.
- Fasearen helburuak.

TESTUINGURUAN JARTZEA (BAT-BATEKOA)

- Bigarren belaunaldiei buruzko ikerketa batean funtsezkoak diren aurretiko alderdiak: ohartarazpena, ikuspegiak, salbuespenak, berezitasunak...
- Interesguneak: zer da garrantzitsua eta zer bigarren mailakoa horrelako ikerketa baterako?

HEZKUNTZA

HEZKUNTZA-SISTEMA

- Zein da abiapuntua? Zer gogoeta egiten da?
- Hezkuntza-maila batzuetan eta besteetan eginiko ekimenak. Zer ari da egiten? Ez derrigorrezkoa, derrigorrezkoa, derrigorrezko ikasketen ondorengoa.
- Sare publikoa den edo itundua den, zer alde dauden ekimenen artean.
- Epez kanpoko matrikulazioak.
- Hizkuntzaren gaia. Hizkuntza indartzeko irakasleak.
- Bizikidetzaren eredu jakinen bati jarraitzen al zaio?
- Egindakoari eta egiten ari denari buruzko balorazioa.
- Diskriminazio-egoerak.
- Ikastetxe jakin batzuetako jardunbide egokiak.
- Etorrizunera begirako hobekuntzak edo jarraitu beharreko ildoak.

IRAKASLEAK

- Zer jarrera dute?
- Zer rol eta eginkizun ari dira jokatzen?
- Zer lan egiten ari da haiekin? Hezkuntza-mailaren araberako aldeak: ez derrigorrezkoa, derrigorrezkoa, derrigorrezko ikasketen ondorengoa.
- Irakasleen artean dauden estereotipoak

ESKOLA-ERRENDIMENDUA

- Datuak eta emaitzak. Ebidentziak.
- Bertako ikasleekiko aldeak.
- Ereduak eta hizkuntzak.
- Eskola-porrota. Mantentzeko bideak.

LANA

- Lan-merkatuan sartzea.
- Lan-merkatuarekiko alde aurreko itzaropenak (seme-alabenak, gurasoenak...).

FAMILIA

- Familien itxaropenak.
- Familiaren eragina.
- Erlijioaren eragina hezkuntza-gizarte arloko gizarteratze-prozesuetan.
- Hizkuntzaren eragina hezkuntza-gizarte arloko gizarteratze-prozesuetan.
- Kulturaren eta balioen eragina hezkuntza-gizarte arloko gizarteratze-prozesuetan. Generorolak, neska eta mutilen arteko aldeak...
- Familiaren interakzioa hezkuntza-sistemarekin, beste familia batzuekin.
- Familiek etxetik hezkuntza-sistemari ematen diote babesa.

KOMUNITATEA

KOMUNITATEA: PAREKOAK, INGURUNEA, GIZARTEA

- Adingabekoengan duten eragina.
- Aisialdia eta sozializazio-guneak parekoekin: interakzioa kultura-aniztasunean edo -homogeneotasunean. Berdinen arteko interakzioa:
 - kirola,
 - eskolaz kanpoko jarduerak,
 - koadrilak.
 - Erlijioaren eragina interakzioan.
- Estereotipoak eta diskriminazio-egoerak.

ADINGABEKOAK

- Itxaropenak.
- Zailtasunak: hizkuntza, hezkuntza-maila, kultura- eta erlijio-desberdintasunak, desberdintasun sozio-ekonomikoak...
- Kide sentitzea eta identitateak.
- Egokitze-prozesuak.

BIZIKIDETZA ETA GIZARTERATZE-PROZESUAK

- Gaur egungo eta aurreko urteetako egoeraren balorazioa.
- Kriaren eragina
- Mugikortasun-aukerak.
- Ibilbide arrakastatsuak

ETORKIZUNARI BEGIRAKO AURREIKUSPENAK

- Zer funtsezko alderdi landu behar da etorkizunean? Zeri eskaini arreta eta baliabideak?
- Zure esku balego (lehendakari izango bazina), funtsezko zer hiru alderdi landuko zenituzke?

Azkenaldiko migrazio-fenomenoek euskal errealtate soziokulturala aldatu dute. Gure gizarteko aniztasuna gero eta handiagoa da, eta orain arte izan ez ditugun erronkak jartzen dizkigu, kohesioarekin, integrazioarekin eta elkarbizitzarekin lotuta. Bizitzen ari garen aldaketak argitzeko, Ikuspegi – Immigrazioaren Euskal Behatokia Euskadin bizi diren jatorri atzerritarreko pertsonen seme-alaben fenomenoak ikertzen ari da, eta txosten honek, metodologia kualitatibo baten bitartez, gai honetan adituak diren pertsonen ikuspegia jasotzen du.

Dokumentu hau *Haur eta gazteen aniztasuna EAEn. (Oker izendatutako) bigarren belaunaldiak* izenburua duen ikerketaren zati bat da. Ikerketa horrek dibulgaziozko helburua du, eta ahal den alderdi guztietatik saiatzen da jatorri atzerritarra duten pertsonen seme-alaben fenomenoak aztertzen: alderdi teorikotik, datu soziodemografikoen azterketatik, pertsona adituen eta hezitzaileen ikuspegitik, euskal haurren eta gazteen nahiz haien familien ikuspegitik, bai eta euskal gizarte osoaren ikuspegitik ere.

