


Jesús Manuel Septién Ortiz

MUGARIK GABEKO ESKOLA

Ikasle etorkinen
irakaskuntza Araban




"Juan San Martín"
Giza Eskubideen Saila



MUGARIK GABEKO ESKOLA

IKASLE ETORKINEN IRAKASKUNTZA ARABAN

Jesús Manuel Septién Ortiz

“Juan San Martín” Giza Eskubideen Saila hasten duen lan hau Ararteko erakundeak emandako ikerketa-beka baten emaitza da. Hala ere, egindako lana nahiz orrialde hauen edukia bere egileari dagozkio.

© ARARTEKO

© Egilea: Jesús Manuel Septién

Itzulpena: Hori Hori, S.A.L.

Fotokonposaketa eta inprimaketa: Gráficas Santamaría, S.A., Vitoria-Gasteiz

Azaleko irudia: EPS, S.L., Vitoria-Gasteiz

Papel ecológico.

D.L: VI-60/06

Arartekoaren aurkezpena	9
Hitzaurrea	11
Sarrera	13
1. Kapitulua: Ikasle etorkinak eta horien heziketa	19
1.1. Sarrera: migrazioa	19
1.1.1. Testuinguru historikoa eta legeei buruzko aipamen batzuk	19
1.1.2. Migrazioak globalizazioaren testuinguruan: migrazio berrien ezaugarriak	22
1.2. Hezkuntza politika orokorrak	24
1.2.1. Atzerritarrak dituzten beste herrialde batzuen hezkuntza politikak	25
1.2.1.1. Immigrazioan tradizio luzeagoa duten herrialde batzuk	26
1.2.1.2. Ikasle etorkinekin hezkuntza arloan esperientzia duten herrialde berriak. Egindako aldaketak	28
1.2.2. Europar Batasuna eta gutxiengo kulturekin gauzatzen diren politikak	29
1.3. Ikasle etorkinak eta integrazioa	30
1.3.1. Asimilazioa edo integrazioa	31
1.3.2. Premia bereziak dituzten beste ikasle talde batzuk	32
1.3.3. Ikasle etorkinen integrazioak sortzen dituen zalantzak	33
1.3.4. Integrazioa eta erlijioa	33
1.3.5. Integrazioa eta hizkuntza. Hizkuntza identitatea	34
1.3.6. Identitateak eta hizkuntza aniztasuna	35
1.4. Integrazioa eta ikasle etorkinen kulturak	37
1.4.1. Hainbat ikuspuntu biztanle etorkinen kulturari eta hizkuntzari ematen zaien tratuari buruz	38
1.4.2. Kultura arteko eskola	40
1.4.3. EAEko lege esparrua kultura arteko eskolari dagokionez	42
2. Kapitulua: Ikasle etorkinen integrazioa EAEko hezkuntza-sisteman	45
2.1. Hezkuntza esparrua EAEn	45
2.1.1. Ikasle etorkinak: nola osatuta eta banatuta dauden	45
2.1.2. Ikasle etorkinen banaketa sare publikoko zentroetan eta zentro pribatu itunduetan	48
2.1.3. Ikasleen banaketa eta hizkuntza-ereduak	50
2.2. Ikasle etorkinen integrazioan esku hartzen duten faktoreak	51
2.2.1. Lehenengo urratsa integrazioan: hasierako informazioa eta zentroa aukeratzea	51
2.2.2. Hiria eta horren eragina ikasleen banaketan	52
2.2.3. Eskola baremoak	53
2.2.4. Eskola mapa eta “errealitatearen mapa”. Ghetto zentroen bi aldeak: “erakarpen” efektua eta “ihes” efektua	55
2.2.5. Zentroa aukeratzeko askatasuna eta eskolatze batzordeak. “Banatzeko” saiakerak eta horren lege ezaugarriak	57

2.2.6. EAEko eskolatzeko batzordeak	59
2.2.7. Erlijioak eta zentroa aukeratzea	61
2.3. Ikaslearen integrazioa ikasgelan	62
2.3.1. Ikasle etorkinekin hasieran hartzen diren erabakien gaineko zalantzak. Kontuan izan beharreko alderdiak. Curriculum aldetik dagoen desfasea	62
2.3.2. Ikaste-prozesua sistema elebidunean. Barneratze programak	63
2.3.3. Hezkuntza elebidunaren ezaugarriak. Ikasle etorkinekin egon daitezkeen arazoak	64
2.3.4. Hizkuntza barneratzeko programak EAEn	66
2.3.5. Eskolan berandu hasten diren ikasleak	68
2.3.6. Gaztelania barik beste hizkuntza bat hitz egiten duten ikaslearen integrazioa sistema elebidunean ...	69
3. Kapituluak: Ikasle etorkinak Haur eta Lehen Hezkuntza	73
3.1. Tokian tokiko lana. Lanaren ezaugarriak	73
3.1.1. Galdetutako pertsonak eta inkesta motak	73
3.1.2. Lan sistema eta aztertutako zentroak	74
3.2. Lehen Hezkuntza zentroa aukeratzean eragina duten irizpideak	75
3.2.1. Gasteizen	75
3.2.2. Zentroak aukeratzea herrietan	76
3.3. Ikasle etorkinak Haur eta Lehen Hezkuntza	77
3.3.1. Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasle etorkinen banaketa Gasteizen, ereduaren eta sarearen arabera	77
3.3.2. Ikasle etorkinen banaketa Gasteizen, zentroyen arabera	79
3.3.3. Ikasle etorkinen banaketa Arabako herrietan	80
3.3.4. Ikasle etorkinak Lehen eta Haur Hezkuntza. Ezaugarri orokor batzuk	80
3.3.5. Ikasle etorkin taldeak jatorriaren arabera	82
3.3.5.1. Ikasle hispanoamerikarrak	82
3.3.5.2. Afrika iparraldetik datozen ikasleak	82
3.3.5.3. Beste talde minoritario batzuk	84
3.4. Ikastetxeko hezkuntza planak Haur eta Lehen Hezkuntza	86
3.4.1. Etorkinak ikastetxetako hezkuntza planetan	86
3.4.2. Hezkuntzaren berrikuntza programak Lehen Hezkuntza	87
3.4.3. Ikasle etorkinak dagozkien taldeetan banatzeko irizpideak	89
3.4.4. Hizkuntza laguntzak	90
3.4.5. Atzeritarren ikasgelak	91
3.4.6. Curriculumaren egokitzapena Lehen Hezkuntza	93
3.5. Elkarbizitza ikastetxeko planean	95
3.5.1. Erlijioa	96
3.5.2. Familiakiko harremana	96
3.5.3. Familia bitartekariak eta erakundeakiko harremanak	98
3.6. Etorkinei zuzendutako harrera planteamenduak Haur eta Lehen Hezkuntza: adibideak	100
3.6.1. Etorkinei zuzendutako harrera planak: ezaugarri orokorrak	100
3.6.2. Harrera batzordeak	101
3.6.3. Ikaslearen harrera	102
3.6.4. Ikaste prozesuaren esparruak	104
3.6.5. Lehen Hezkuntzako etorkinei zuzendutako harreraren adibideak	104
4. Kapituluak: Ikasle etorkinak Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoan	113
4.1. Bigarren Hezkuntza eta ikaslearen banaketa	113
4.1.1. Aztertutako Bigarren Hezkuntzako zentroyen tipologia	113
4.1.2. Ikaslearen banaketa sare publiko eta pribatuaren artean. Zentro moten arteko desberdintasunak	114

4.1.3. Ikasle kopurua gutxitzea Bigarren Hezkuntzan, sare publikoan. Sareen arteko banaketa desberdina azaltzen duten alderdiak	114
4.2. Ikasle etorkinak Bigarren Hezkuntzan (DBH eta Batxilergoa)	116
4.2.1. Jatorria eta banaketa inguruen arabera	116
4.2.2. Zentroa aukeratzean eragina duten irizpideak	118
4.2.3. Ikasle etorkinak eta kultura artekotasuna Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetako planetan	119
4.2.4. Elkarbizitza Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetako planetan	121
4.2.5. Familien eta ikastetxeen arteko harremanak	123
4.2.6. Ezaugarri kulturalak ikasgelatik kanpo	125
4.3. Bigarren Hezkuntzako ikasleen integrazioa ikasgelan	126
4.3.1. Curriculumaren egokitzapena Bigarren Hezkuntzan	127
4.3.2. Bigarren Hezkuntzako zentroetan egindako Curriculum egokitzapenak	129
4.3.3. Bigarren Hezkuntzako ikasle etorkinak eta horien integrazioa sistema elebidunean. Zailtasunak eta itxaropenak	130
4.3.4. Curriculumaren egokitzapenak eta hizkuntza laguntzak	131
4.3.5. Bigarren Hezkuntzan hizkuntza laguntza ematen duten irakasleak	133
4.3.6. Hizkuntza laguntzak ikasgelatik eta ikastetxetik kanpo	134
4.4. Antolaketaren egokitzapena eta aniztasunaren tratamendua	135
4.4.1. Hezkuntza esku-hartze bereziko proiektuen inguruan sortutako taldeak eta “trantsizio ikasgelak” ..	137
4.4.2. Curriculum aniztasuneko taldeak	138
4.4.3. Beste proiektu batzuk: berrikuntzaren eta esperimentazioaren artean	139
4.4.4. Bigarren Hezkuntzako pedagogia berrikuntzen adibideak	140
4.4.4.1. Berrikuntzak «Federico Baraibar» BHIren ikastetxeko planean	140
4.4.4.2. «Francisco de Vitoria» institutua. Aniztasunari eskainitako arretaren antolaketa BDHn....	143
4.4.4.3. «Miguel de Unamuno» institutua. Berrikuntza plan integratzailea Sansomendi zentroan ...	151
5. Kapitulua: Ikasle etorkinen irakaskuntza derrigorrezko hezkuntzaren ondorengo eta gizarte integrazioko ikasketetan	155
5.1. Helduen irakaskuntza eta gizarte bermeko zentroak	155
5.1.1. Lanbide heziketa	155
5.1.2. Helduen zentroak Araban	156
5.2. Ezohiko HHE zentroa: «Paulo Freire»	158
5.2.1. Antolakuntzaren ezaugarriak	158
5.2.2. Metodologia	161
5.2.3. Kasu berezia: irakaskuntza Langraizko espetxean	163
5.3. LHI gizarte bermeko zentroak	165
5.3.1. «Pedro Anitua» Lanbide Heziketarako Ikastetxea	165
5.3.2. «Gasteiz» Lanbide Heziketarako Ikastetxea	166
5.4. Ikasle etorkinen harrera hezkuntza iraunkorreko zentroetan	167
5.4.1. Helduei zuzenduta dagoen harrera plana egiteko jarraibideak	167
5.5. Hizkuntza eta gizarte integrazioarako erakunde batzuk	170
5.5.1. Cáritas eta integrazio esperientziak	170
5.5.2. Gurutze Gorria. Prestakuntza ikastaroak	172
6. Kapitulua: Ikasle etorkinen irakaskuntzari buruzko iritziak	173
6.1. Iritziak eta jarrerak: etorkinak eta hizkuntza arazoak	173
6.1.1. Etorkinak eta euskararekiko jarrera	173
6.1.2. Euskal hiztunak eta immigrazioa. Zenbait jarrera	175

6.2. Irakasleak eta prestakuntza iraunkorra	178
6.2.1. Tokian tokiko lana: galdetutako irakasleak eta galdera motak	180
6.2.2. Irakasleek atzerritik datozen ikasleei buruz duten iritzia	181
6.2.3. Irakasleek kultura arteko prestakuntzari buruz duten iritzia	186
6.2.4. Irakasleen beste iritzi batzuk	189
6.2.5. Zuzendaritza taldeen erantzunak ikastetxeek Administrazioaren aldetik jasotzen duten laguntzari buruz	191
6.2.6. Irakasleen erantzunak ikasle etorkinen integrazioa hobetzeko proposatutako baliabide eta ekimenei buruz	194
6.3. Ikasle etorkinei buruzko azterketa	197
6.3.1. Tokian tokiko lana: galdetutako irakasleak	197
6.3.2. Ikasketetan egin duten ibilbidea	198
6.3.3. Alderdi sozialak	200
6.3.4. Galdetutako ikasle etorkinen iritziak eta usteak irakasle eta eskolei buruz	203
Eranskinak	207
1. eranskina: Aztertutako ikastetxeen zerrenda	207
2. eranskina: Erabilitako laburduren eta hitzen hiztegia	208
3. eranskina: Ikasle etorkinen irakaskuntza Araban. Irakasleentzako inkesta	209
4. eranskina: Ikasle etorkinen irakaskuntza Araban. Zuzendaritza-taldeentzako inkesta	214
5. eranskina: Ikasle etorkinen irakaskuntza Araban. Inkesta mota. Irakasleak	217
6. eranskina: Atzerritarrentzako harrera-ikasgela bateko hasierako ebaluazioaren adibidea	220
7. eranskina: Kultura arteko jarduera bat. “Pobreak dira hala nahi dutelako”	223
8. eranskina: Egia/gezurra jarduera	224
Aipamen bibliografikoak eta erabilitako beste informazio iturri batzuk	225

AURKEZPENA

Arabako ikasle etorkinen irakaskuntza jorratzen duen lan honen bidez –*Mugarik gabeko eskola* izenburua jarri diogu–, giza eskubideen gaineko liburu-bilduma berri bat hasi dugu. Bilduma honek iaz zendu zen Euskal Herriko lehen arartekoaren izena izango du, Juan San Martín. Gizakien eskubideen alorrean garrantzi berezia duten ikerlanak bilduko dira bertan, Ararteko erakundeak bultzatuta, eta euskal ombudsmanaren argitalpen-zerrenda indartu eta aberastuko du.

Jesús Manuel Septiénen lan hau berari emandako ikerketabeka baten emaitza da, egunetik egunera garrantzitsuagoa den errealitate bati buruzko lan bikaina: hain zuzen, Euskal Herria beste lurralde batzuetatik datozen pertsonak hartzen aritzeaz mintzo gara (orain dela mende pare bat, euskaldun askok emigratu beharra zeukaten bitartean). Gizaki guztiguztien eskubideak babestearen ikuspegitik –horixe da gurea–, arreta berezia eskaini behar diegu bi alorri: bata, gizarte kohesioaren alorra da, gizartean bazterkeria-guneak sor ez daitezen; eta bestea, irakaskuntza alorra, funtsezko tresna baita haur eta nerabe etorkinak gizartean duintasunez eta berdintasunez txertatzea lortzeko, baita ere giza eskubideekiko errespetua eta elkartasuna baloreetan hezi ahal izateko.

Hitz batzuk eskaini nahiko nizkioke, ezinbestean laburrak testu honetan, lan honen bidez hasitako bildumari izena eman dion pertsonari. Juan San Martín 1989ko martxoaren 8an aukeratu zuen ararteko Eusko Legebiltzarrak, ezein legebiltzar talderen kontrako iritzirik gabe. Bere ekarpen nagusia erakunde hau zutik jartzea izan zen, hutsetik hasita, oso baliabide gutxirekin eta, inguru honetan, ombudsmanaren bulego batek zein eginkizun zituen ia inork ez zekiela –eta, beraz, ia inor fidatzen ez zela–. Ia 6 urte egin zituen Ararteko erakundearen buru, eta erakunde finkatua eta sendotua utzi zuen, bai barne-antolaketari dagokionez, bai erakundearen sarean eta euskal gizartean ezartzeari dagokionez.

Juan San Martínek betiko arrastoa utzi zuen erakunde honen memorian. Bere aparteko dohainak nabarmendu

beharko lirateke: gizon zintzoa zen, printzipio etiko sakonak zituena, bazekien entzuten, justizia hitzaren bidez, arrazoituz eta limurtuz lortzen ahalegintzen zen, eta elkar ulertzea eta gizarte-harmonia bilatzen zituen. Juan San Martín arras arduratsua zen Euskadirekin eta bere herrikide guztiakin. Euskal ombudsman gisa, nekatu gabe egin zuen lan eskubideen, askatasunaren, justiziaren eta bere herrikideen ongizatearen alde. Pertsona babesgabeenek, gehien sufritzen zutenek kezkatzen zuten batik bat. Juan San Martín, orobat, kultura izugarriko pertsona izan zen, maila intelektual handikoa, eta dohain horiei esker, ararteko gisa egin zuen lana aberastu zuen eta jomuga gero eta handiagoak jarri zizkion bere lanari. Gainera, dohainok, gure mugak gaingiduz, kanpoan ere ezagutu zituzten, eta ziur nago Juanek ospe eta estimu handia izan zituela bere kideen artean. Horren adierazgarri, 1994an Ombudsmanaren Europako Institutuko lehendakari aukeratu zutela azpimarra daiteke.

Zoriak hala nahi izan duelako, “Juan San Martín” bilduma honetako lehen lanari *Mugarik gabeko eskola* jarri diogu izenburu. Ziur naiz Juanek oso gogoko izango zuela izenburu hori, euskaldun unibertsala baitzen, bere bizitzako ibilbide luzean Iparragirre bardoaren “eman ta zabal zazu” lema islatu zuena. Ondare hori bildu nahi dut, eta, zuzentzen dudan Ararteko erakundearen bitartez, giza eskubideak babesten eta zaintzen, eskubideok gizartean eta kulturaren errotzen lagundu nahi dut. Xede horixe dute, hain zuzen, lan honek eta beronekin hasi den bildumak.

Vitoria-Gasteiz, 2006ko urtarrilaren 25a

Iñigo Lamarca Iturbe
Euskadiko arartekoa

«Espiritu horrekin esan nahi nieke, lehendabizi, 'batzuei': 'Zenbat eta gehiago jabetu harrera herrialdearen kulturaz, orduan eta aukera gehiago izango duzue herrialde hori ere zeuon kulturaz jabetu dadin'; eta gero 'besteek': 'Etorkin batek bere jatorrizko kultura errespetatzen dela sentitzen badu, hobeto hartuko du harrera herrialdearen kultura'».

Amin Maalouf

HITZAURREA

Ikasgelako atea jo dute. Ikastetxeko ikasketa burua da. Mutil ukrainiar eta neska brasildar batekin dago. Nahiko ondo hitz egiten dute gaztelaniaz. Curriculum desberdinak eratzeko ikasle talde batean parte hartuko dute. “Berandu hasitako ikasleak” dira. Alboko ikasgeletan hogeizi nazionalitate desberdinetako neska-mutilak daude. Batzuk bakarrik etorri dira, beste batzuk senide batzuekin; eskolara joateko adina dute denek. Batzuk agiriarekin etorri dira eta beste batzuk “agiririk gabe”; hala ere, denek dakarte soinean pedagogoen era enigmatiko batean aipatzen duten “ezkutuko curriculumak”: hizkuntza desberdina edo desberdinak eta beharbada urrunekoak, ezagutza desberdinak, kultura milenarioak, duten adinerako sarritan esperientzia gogorrak bizi izandakoak, baina denek dute ikasteko eta irakasteko gogoia.

Bat-batean, harreman globalen munduak gure ikasgeletako ateak jo ditu eta pupitreetan hainbat herrialdeetatik etorritako ikasleak daude eserita. Batez ere “Hegoaldetik” etorri dira -zentzu soziologikoan esanda-, baina Ekialdetik, Ekialdetik Urrunetik eta Europar Batasuneko herrialdeetatik ere etorri dira; bai eta Amerikako herrialde “senideetatik”.

Horituta dagoen autonomien mapa baten ondoan, Europar Batasuneko mapa bat eskegi da oraintsu. Orain mapamundia jarri behar da, ikasle berriek euren herriak ez baina behintzat euren herrialdeak kokatu ditzaten. Maisu-maistrek -hitz politak baina gero eta gutxiago erabiltzen direnak- ikusten dute mundua gero eta txikiagoa dela eta ikasgelan gero eta aniztasun handiagoa dagoela, eta, seguru asko, oso aberasgarria dela, kopurutan ikasle gehiago egon ez arren (gero eta haur gutxiago dago-eta).

Errealitate berri baten aurrean gaude, etorkizunetz bete; baina, aldi berean, dilemaz eta zalantzaz bete, inertzia administratiboen gainean eraikitako beste errealitate batekin elkar biziartzten dugulako, eta gizon-emakumeek jarritako mugek eta muga materialek lotzen dutelako.

Irakasleok –orain, dirudienez, horrela gara- hainbat erreformari, kontrarreformari, kontrarreformaren erreformari... egin behar izan diegu aurre. Hainbat egoeretara moldatu behar izan dugu, eginbeharragatik edo beharrianagatik, eta elebidunak edo hirueledunak izan gara, psikologo autodidaktak, informatika adituak, soziologoak, aisialdiko begiraleak... Eta ez dugu ahaztu behar, nola ez, irakatsi behar dugun irakasgaia edo irakasgaiak.

Erronka baten aurrean gaude orain: ikasle hauek hezkuntza-sisteman egokitu behar ditugu dakarten aniztasuna kontuan hartuta (hezkuntza, hizkuntza zein kulturaren aldetik). Beraz, ikasle hauek talde zehatz batzuetan integratu behar ditugu, eta, batzuetan, ikasteko arazo zehatzak dituzte; hortaz, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuari buruz hausnartzean bi galdera egin behar dizkiogu gure buruari: nola gauzatu behar den ikasle hauen integrazioa eskolan eta zein parametro jarraitu behar den horiek eskolatzean, kontuan izanik ez dela oztopo izan behar beste ikasleentzat, estimulua baizik.

Egoera horiei aurre egin behar diegu erakundeen nolabaiteko babesik gabe eta prestakuntzarik gabe. Gainera, egunetik egunera bilatu behar ditugu aldakorra eta konplexua den errealitate honi eman beharreko erantzunak. Hainbat hizkuntza eta hainbat kulturatako ikasleak egotea, alde batetik, aberasgarritzat ikusten da, baina baita egoera konfliktibo eta konplexu baten aurrerapentzat ere.

Euskal Autonomia Erkidegoaren kasuan, integrazioa are zailagoa da, bi hizkuntza ofizial daudelako, eta, horren ondorioz, **sistema elebiduna eta hiru hezkuntza-eredu ditugulako**. Horrez gain, bi hezkuntza-sare kontuan izaten baditugu, **publikoa eta pribatu-itundua**, ikusiko dugu ez daudela orekatuta etorkinen banaketari dagokionez, eta, gainera, hezkuntza-sistemako elementu gehienek ikasle etorkinen integrazioaren kontra jotzen dutela, antolaketaren aldetik konplexua delako.

Integratzailea eta ulerkorra izan nahi duen hezkuntza-sistema batek baliabideak jarri behar ditu ikasle etorkinek hainbat helburu beteko dituen irakaskuntza jaso dezaten, besteak beste, garapen linguistikoa, eta gizarte- eta lan-integrazioa. Eta hori guztia legeekin eta giza eskubideekin bat etorrita.

Gauzak horrela, irakasleak dira ikasle hauen erreferentzia lagungarri gutxienetakoak; izan ere, irakasleak, duten egoeragatik, askoz ere itzaropentsuagoak dira, eta oso garrantzitsuak dira ikasle etorkinak hezkuntza-sisteman integratzean.

Azterketa hau Arartekoak bultzatu du, eta erakunde horri eskerrak eman nahi dizkiogu eskaini digun babes eta laguntzagatik, bestela, ezin izango zen argitaratu-eta. Fermín Barcelóri ere eskerrak eman behar dizkiogu bereziki, bere esperientziaz betetako aholkuak ezinbesteko laguntza izan direlako guretzat lan guztian zehar.

Pedagogia aplikatuko azterketa honen helburua da ikasle etorkinak eskoletan hastearen ondorioz hezkuntzan, hezkuntza-curriculumari dagokionez, sortu diren inguruabarrak aztertzea, bai eta horrek Euskal Autonomia Erkidegoaren hizkuntza-ereduetan horrek izan duen eragina. Azterketa Arabako Lurralde Historikoan egin da, batez ere. Hezkuntzaren alde praktikoari dagokionez, interesgarriak izan daitezkeen hezkuntza esperientziak eta informazioak jaso dira, eta, gainera, ikasgelen ezaugarriak (banaketa, taldekatzeak, baliabideak, etab.) eta zentroetan eman diren irtenbide praktikoak aztertu dira.

Eskola eta institutu batzuk benetako “I+G” zentroak bihurtu dira, pedagogiaren aldetik, bai duten egoeragatik, bai klaustroetako kideen ekimenagatik. Jarduteko erari buruzko ikerketa eta arazoei irtenbidea ematea estu lotuta daude, eta horri beste hainbat osagai gehitzen zaizkio: intuizioa, azterketa, dedikazioa, borondatea eta esperientzia. Osagai horiek guztiek ezinezkoa dena posible egiten dute. Azterketa hau horien lanaren ondorioa da, eta horiei eskaintzen diegu.

«Elkarrekin biziko ez bagara, elkarrekin hilko gara,
ez baitago beste biderik.»

Bertrand Russell

SARRERA

Azterketa hau, *Ikasle etorkinen irakaskuntza Araban*, ikerketa aplikatuko beka baten oinarriekin bat etorrira egin da. Beka hori Arartekoak deitu du eta helburua atzerriko ikasle asko dituzten ikastetxeetako errealitatea ezagutzea da, Euskal Autonomia Erkidegoaren perspektibatik. Ikasle horien integrazioa Araban nolako den, eta, hezkuntza-sistemaren barruan, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren faktoreak zein diren aztertu nahi da.

Ezinbestekoa da ikasle hauen ezaugarri bereziak eta hezkuntza-sisteman sartzea nola hartzen duten zehatz-mehatz jakitea, gero, erabaki egokienak hartzeko eskolan hobeto integratu daitezzen. Beraz, lan hau bat dator Herriaren Defendatzaileak gomendatutakoarekin (2003, 265). Horren arabera, ezinbestekoa da: “*ikasle etorkinen egoeraren, baldintzen eta eskolako emaitzen gaineko azterketak eta tokian tokiko lanak bultzatzea*”.

Azterketa hau inplikaturako erakundeek emandako datuekin eta erantzunekin egin da: zentro garrantzitsuenetako zuzendaritza taldeak, ikasleen heziketan zuzenean inplikaturata dauden orientatzaileak eta irakasleak eta zentro horietako ikasle etorkinak.

Lan metodologia hauze izan da: inkesta pertsonalak egin dira, 2004ko martxoan, apirilean, eta maiatzean; bi galdera-sorta mota erabili dira, José Antonio Jordánek (1994) erabilitakoak baina egokituta. Azterketa hasteko inkesta-pilotu batzuk egin ziren eta irakasle batzuekin kontrastatu ziren, euren iritziz egokiak ziren iradokizunak egiteko.

Bi galdera-sorta espezifiko egin dira (ikus eranskina), bi irakasle talderi zuzendutakoak. Bata, zuzendariei eta orientatzaileei zuzendutakoa, eta ikastetxeei eta horien antolaketa ereduari buruz galdetzen zaie. Beste galdera-sorta erdua irakasleei, hau da, ikasle etorkinak dauden ikasgeletan eskolak ematen dituztenei zuzenduta dago (tutoreak, pedagogia terapeutikoko irakasleak, hizkuntza laguntzako irakasleak). Galdera batzuk irakaskuntza-ikaskuntza prozesuari eta atzerriko ikasleen integrazioari

buruzkoa dira; beste batzuk, prestakuntza, eta antolaketa eta metodologiaren gaineko iritziei buruzkoak dira. Gainera, hobetzeko iradokizunak eta gogoetak eskatzen zaizkie irakasleei.

Behin erantzunak multzotuta eta aztertuta, lortutako datuek ikasleen eta ikastetxeen egoerari buruzko informazioa eman digute: Horrez gain, ikasle etorkinen eta horiek hartzen dituzten ikasleen eskolatzeari buruz hezkuntzan ari diren kideek dituzten iritziak, jarrerak eta iguripenak jaso dira. Ikasle hauek ikastetxeetan nola integratzen ari diren jakin nahi izan da eta horretarako hainbat alderdi aztertu da: horien hezkuntza-prozesua, beste ikaskideekin dituzten harremanak, irakasleen jarrerak, aurkitzen dituzten oztopoak, hartu diren neurriak eta egin behar diren ekimenak.

Inkesta pertsonalen bidez egindako lan mota honek tokian tokiko lanean jasotako informazioak eta iritziak lortzeko balio izan du, eta, horrez gain, galderei erantzun ahala, irakasleei planteatutako galderek iradokitzen dizkieten dilemei buruzko gogoeta egin ahal izan dute boz gora

Kasu guztietan izan dira kontuan alderdi kuantitatiboak (ikasle etorkinen kopurua, ehunekoa, nazionalitateak); hala ere, garrantzia eman zaie bat-bateko erantzunei eta ahalik eta zehatzen jasotzen ahalegindu gara. Erantzun horien bitartez hainbat esperientzia jaso da ikasle horien integrazioa hobetzeko eta, aldi berean, hezkuntza-sistemaren alderdi batzuk hobetzen lagunduko balioko dutenak, ahal den neurrian (guk behintzat hala nahi genuke).

Sarrera honekin jarraitu baino lehen terminologia arloko kontu batzuk zehaztu nahi genituzke, “atzeritar” eta “etorkin” terminoak erabiltzeari dagokionez.

“Atzerriko ikaslea” esaten denean zera esan nahi da, lehen aipatutako Herriaren Defendatzailearen agirian jasota dagoen bezala: “*beste herrialde batzuetatik datozenak eta atzeritar bezala daudenak ikasten*”. Zailagoa da “etorkin” hitzaren nondik norakoa azaltzea, ez delako nahitaez nazionalitatetik datorren datu bat, ezta eskola erregistroetatik atera daitekeen informazio bat. Lan horretan ez dira kontuan hartzen Europar Batasunetik edo Ipar Amerikatik datozenak, baina hemen kontuan izan ditugu hainbat arrazoiengatik.

Lehenengo eta behin, irakasleek kontuan hartu dituztelako jatorri horietako ikasleak, era espontaneo batez, ikasle etorkinei buruz galdetu zitzaizkion. Bigarrenez, eskolari begira, ezaugarri akademiko antzekoak dituztelako (sarritan ezaugarri soziokulturalak antzekoak izan ez arren), eta, hirugarrenez eta azkenez, egile gehienek (Siguán, Jordán, Etxebarria, besteak beste) ikasle etorkintzat hartzen dituztelako, horientzat ezaugarri bereziak dituen azpi-talde bat sortu arren.

Ikasle etorkinak, kolektibo bezala eta euren aniztasuna kontuan izanik, ezaugarri sozio-ekonomiko bereziak dituzte, eta, horren ondorioz, identitate ezaugarri bereziak dituzte bertoko ikasleen aldean. Horregatik, hezkuntzan parte hartzen dutenentzat hezkuntza beharizan bereziak dituzten ikasleak dira.

Egoera sozio-ekonomikoak ikasle guztien emaitzak baldintzatzen ditu neurri handi batean, eta ikasle hauen kasuan era garrantzitsu batean, irakasleen portzentaje handi batek emandako erantzunek erakusten duten bezala. Gainera, ikasle etorkinen kasuan beste herrialde batera eta beste bizitzeko era batera moldatu behar dira (sarritan oso desberdina euren jatorrizko herrialdeetan bizi izan dutenarekin), eta, askotan, egoera familiar zailak jasan behar dituzte.

Batzuetan *ikasle minoritarioen* taldeez hitz egiten da, batez ere, zenbait egileren aipamenak erabiliz, ikasle etorkinak dituzten taldeei buruz hitz egiterakoan; hala ere, ez erabiltzea erabaki da zentro batzuetan edo, talde batzuetan behintzat, ikasle etorkinak gehiengo direlako, harrigarria iruditu arren, eta izen horrekin ikasle ijitoen kolektiboa ere sartu izan delako, eta horiek ez dira lan honetako aztergai izan.

Kolektibo horri buruzko azterketa zehatza du Arartekoak (ikus bibliografia), hezkuntza beharizan bereziak dituzten ikasle taldeen barruan, eta horri ematen zaion ikuspuntua eta lan honi eman nahi zaiona oso desberdina da.

Polemika alde batera utzita (horri buruz esandako guztia esanda dago), azterketatik kanpo utzi dira beste probintzia batzuetatik etorritako ikasleak (argi dauden arrazoiengatik), ez badira, aldi berean, atzeritik etorritakoak. Beste

probintzia batzuetatik datozen ikasleak ezin dira “etorkintzat” hartu, ikasle horiek eta gure ikasleek izan duten curriculumaren zati garrantzitsua oso antzekoa delako, eta ikasgelako integrazio prozesuak ez duelako inolako inguruabar berezirik izan. Beti egon izan dira, eta, familiaren egoera dela-eta, beste hiri eta ikastetxe batera joan behar izan dutenean ez da arazorik egon, matrikula “biziak” eta ikasketa espedienteen transferentziak horretarako aukera ematen dute-eta.

Egon izan dira kasu bereziak beste erkidego batzuetatik etorritako ikasleekin (egile katalanen batek “erkidegotik kanpokoak” deitu izan die), ez dakitelako euskaraz eta B edo D ereduko ikasgela batean sartzea erabaki delako. Holako kasuetan, ikasle horien eta ikasle etorkinen irakaskuntza-ikaskuntza prozesua eta integrazioa, barneratze ereduak erabiltzen dituzten ikasgeletan, antzekoak dira, ikaskuntza alorreko pauso zehatzak jarraitzen dituzten eruedetan egiten denean. Kasu batzuetan, horien aipamena egiten da (elkarrizketatuak aipatzen duenean), baina esan daiteke ikasle horiek eta ikasle etorkinak ez direla berdinak alderdi soziolinguistikoei dagokienez. Bestela, aztertutako zentroetan horien presentzia txikia da.

Lanaren **egiturari** dagokionez esan behar dugu irakasleek emandako erantzunak etapan arabera multzotu ditugula hainbat kapitulutan; horrez gain, bi kapitulutan, lehenengoan eta bigarrenean, atal batzuk sartu ditugu eta horietan, sarrera modura, hainbat informazio eta hausnarketa jaso dugu ikasle etorkinei dagokienez gure ikasgeletan gauzatzen ari diren esperientzien testuingurua ulertzeko balioko digutenak.

Migrazioa, fenomeno soziologiko gisa, ez dago lan honen aztergaien artean; horri buruzko aipamen bereziak baino ez dira egin, aztertutako hezkuntza alderdi zehatzekin zerikusia dutenean.

Hala ere, **lehenengo kapituluan**, migrazioari buruzko azalpen orokorrak eman dira, gizarte testuinguruan kokatzeko, eta aipamen batzuk egin dira hezkuntza munduan duen eragina neurtzeko. Horrez gain, gure antzeko egoeretan dauden beste hezkuntza-sistema batzuetan egin dena eta egiten ari dena azaldu da. Horregatik, nahiago izan dugu etorkinekin lotutako hezkuntza politiken aipamen laburra egin, eta desberdindu egin ditugu, alde batetik, migrazioan tradizioa luzea daramaten herrialdeetako politika, eta, bestetik, fenomeno hori azken urteetan bizi izan duten herrialdeena; izan ere, azken horien inguruabar soziologikoei antz handiagoa dute guk bizi dugun egoerarekin, horientzat ere berria delako. Hala ere, ez da, inola ere, tesia planteatu nahi izan.

Argitu behar da ez dagoela gure hezkuntza-ereduarekin erraz parekatu daitekeen eredurik: ez da inongo hezkuntza-sisteman gertatzen irakaskuntza pribatuak hain garrantzia handia izatea ikastetxe publikoen aldean, aldi berean, hizkuntza-eredu estankoko izanik.

Badaude gure antzeko esperientzia linguistikoak, esate baterako, Quebecen, Kanadan, edo flandesera hitz egiten duten probintzietan, Belgikan. Hor dugu Kataluniako kasua. Hezkuntza-sistema orokor beraren barruan dago, erkidego elebiduna da, ibilbide luzea du ikasle etorkinen harreran eta hezkuntza esperientzietan. Beraz, erreferentzia garrantzitsua da arlo honetan; izan ere, ekarpen teoriko edo esperientzia zehatzen aipamen asko Kataluniatik datoz.

Hala ere, gure zentroetan gertatzen ari diren hezkuntza esperientziak bereziak dira, kultura aniztasunak eta eleaniztasunak duen garrantziagatik. Errealitate desberdinez ere hitz egin dezakegu; ikasleen etorreraren aurrean erabakiak hartzeko premiak, eta, esan dugun bezala, alde aurretik esperientziarik ez egon izanak, hausnarketa teoriko sakonik egin gabe jardutea ekarri dute, erantzun desberdinak emanez kasuen arabera. Eta esperientzia hauek oraintsukoak dira, beraz, ez daukagu perspektibarik egokiak diren neurtzeko, gero, beste zentro batzuek eredutzat hartu ditzaten.

Ikastetxeek zeregin oso garrantzitsua dute etorkinen integrazioan. Prozesu horri buruzko zenbait gogoeta egin da, ikasleek ikastetxeetan sartzeko dakarren zailtasuna bere testuinguruan kokatzeko. Horretarako kontuan izan behar da prestakuntza ezagutza transmititzea baino askoz gehiago dela, eta, eskolarekin zerikusia ez duten beste faktore batzuk ere agertzen direla, esate baterako, erlijioa, kultura familiaren eragina...

Bigarren kapituluan zehaztu egin dira aurreko kapituluko gai orokor eta teorikoak, eta esparru fisiko zehatza eman zaie: Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sistemako eskolak. Eskolen ezaugarri orokorrak eta bereziak azaldu

dira eta ikasle etorkinen integrazioan garrantzi gehien dutenak nabarmendu dira. Alde batetik, ikasleak, oro har, bi sareetan nola banatuta dauden aztertu da. Banaketa horretan hezkuntza administrazioaren informazioek eta erabakiek, eta familiek egindako aukerak esku-hartzen dute, eta, horren ondorioz, ikasle etorkinak zentro jakin batzuetara joaten dira. Arazo horrekin batera, bertoko ikasleak bi hezkuntza-sareetan nola banatuta dauden ikusita badirudi arazo hori areagotu egiten dela Euskal Autonomia Erkidegoan. Irtenbide zaila duen arazo honen inguruko jarrerak eta lege alderdiak azaldu dira. Beste alde batetik, hizkuntzaren tratamenduan eragina duten elementuak eta garrantzitsua den gai honekin zerikusia duten alderdiak ere azaldu dira. Gure kasuan, hizkuntza propioa duen eta hizkuntzaren normalizazio prozesuan dagoen erkidegoa da, eta horretan eskola oso atal garrantzitsua da. Horrek ematen dion konnotazioak eta bi sareen arteko banaketak eragina dute hezkuntza-prozesu guztian eta ikasle guztien emaitzetan.

Hurrengo kapituluetan zentroetako irakasle arduradunen (zuzendariak, ikasketa buruak, orientatzaileak, etab.) erantzunak jaso dira eta etapan arabera banatu dira hainbat kapitulutan: Haur eta Lehen Hezkuntza hirugarren kapituluan, Bigarren Hezkuntza laugarrenean eta derrigorrezkoen ondoko ikasketak eta gizarte bermekoak bosgarrenean. Inkesten eskema etapa guztietako irakasleentzat berbera den arren, kapitulu bakoitzaren egitura desberdina da, etapa bakoitzaren egiturak eta ezaugarriek hala eskatuta.

Horrela, kasu guztietan ikasle etorkinen harrera, elkar bizitza eta zentroaren antolaketa sartu diren arren, kapituluaren etapa bakoitzean planteatzen diren gaien berezitasunen arabera, alderdi batzuei edo beste batzuei eman zaie garrantzia, oso errepikakorak ez izatearren eta etapa bakoitzeko gai zehatzak sakonago aztertzearren.

Hirugarren kapitulua Haur eta Lehen Hezkuntzaz aritzen da eta ikasle etorkinen ezaugarri, harrera plan eta familiekin zerikusia duten alderdiak garatu dira. **Laugarren kapitulua**, ostera, Bigarren Hezkuntzari buruzkoa da eta alderdi hauek garatu dira: ikasleen banaketa bi sareetan, eta, horren ondorioz, ikasle etorkin kopuru handia duten zentroak agertu izana; eskolaren antolaketa eredu desberdinak eta egiten ari diren egokitze lan eta esperientziak, eta horren gaineko adibide batzuk.

Bosgarren kapitulua derrigorrezkoa ez den irakaskuntzari buruzkoa da, eta bi atal handitan banatu da: lehenengoan arauzko irakaskuntza ematen duten zentroen esperientziak jaso dira eta bigarrean irakaskuntza ez-arautua ematen dutenena, bai eta Langraizko Espetxeko kasu berezia. Aurreko kasuetan bezala, helduen harrerarako orientabideak jaso dira.

Azkenik, baina ez horregatik garrantzi gutxiagokoa, **seigarren kapituluan**, irakasleen eta ikasleen iritziak jaso dira: irakasleen kasuan, ikasle etorkinak agertu izanak euren lanari eta eskolari dagokionez zein espektatiba sortu duen; eta ikasleen kasuan, zein ikuspuntu duten hezkuntza munduari dagokionez euren herrialdeetakoekin alderatuz, eta, horrez gain, beste informazio soziologiko batzuk. Ikasleen iritziak ez dute maisu-maistren iritzien beste pisu, lanaren egiturarengatik eta alde materialetik ezinezko izan delako, baina, behintzat ikaslearen testigantza txiki bat edukitzeko balio izan du.

Lan guztian zehar aipatu dugu, eta nekatu gabe errepikatuko dugu, gurasoek seme-alaben hezkuntzan duten garrantzia, bertokoak zein etorkinak izan. Hala ere, zoritxarrez, arrazoi berberengatik ez dira gurasoen iritziak jaso; baina, horien orde, gurasoekin zerikusia duten gizarte erakundeen ordezkarien iritziak jaso dira. Horri dagokionez, Arabako gurasoen elkarten konfederazioa tokian tokiko lan bat egiten ari da, unibertsitateko langileekin batera, eta, zalantzarik gabe, gako berriak eskainiko ditu ikuspegi osatuagoa izateko eta erabakiak errazago hartu ahal izateko.

Horrez gain, kapitulu honetan zenbait egilek egindako hausnarketa jaso da ikasleok ikastearen eta euskara erabiltzearen gainean duten jarrerari buruz eta euskal hiztunek jarrera horien gainean duten iritziari buruz.

Esan dugun bezala, lanaren helburua ez da tesi bat planteatzea eta tesi hori datu pilarekin eta lehendik egindako lan akademikoaren aipamenekin baieztatzea. Gure helburua xumeagoa da eta gertuagokoa izan nahi du, hau da, protagonisten iritzia euren inguruan entzun nahi da eta, horien bitartez, zer aldatzen ari den eta aldaketa horiek nola egiten ari diren jakin nahi da. Iritzi horietatik abiatuta, errealitate berrien araberrako premia berriak zein diren jakin nahi da. Irakasleek emandako erantzunetan kexa bat ageri da behin eta berriz; hau da, hezkuntza alderdiei buruz egiten diren azterketa

asko oso urrun daudela irakasleek eta ikasleek dituzten premia zehatzetatik, eta praktikara eramatea zaila izaten dela.

Edonola ere, erantzun horietan gai nagusi bat dago, zentro guztietan aipatzen diren gaiak zeharka ukitzen dituenak, ez bada beti ere era esplizitu batean aipatzen: kultura artekotasuna. Gure eskoletako ikasgelak eta patioak hainbat hizkuntza eta kulturatako ikasleek elkargune dira, gu konturatu gabe. Gurea bezalako hezkuntza-sistema elebidun batean gero eta hizkuntza eta kultura gehiago dago. Migrazioa fenomeno geldiezin da, globalizazioa gero eta zabalagoa den mundu honetan. Eskola inertziarako joera duen erakundea da, eta ezin dio bizkarra eman hain erronka handi horri. Izan ere, lan honetan jaso diren testigantzek egiten ari den lanari buruzko ideia ematen digute, sarritan administrazioaren laguntza gutxirekin.

Kultura arteko prestakuntza izan behar da etorkizuneko eskolaren oinarrietako bat. Horregatik, elkarguneak eta eztabaidaguneak sortu behar dira, hipotesi teorikoak izateko eta informazioa trukatzeko balioko dutenak eta praktikan jartzeko lagunduko digutenak. Etorkizunean eskolak munduko bideak gurutzatuko diren tokiak izango dira -gaur egun ere hala dira-. Lan hau bultzada bat izatea nahi genuke, era xume batean, beste urrats bat bide horiek egiteko.

Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsala eta hezkuntzarako eskubidea

26. artikulua

“1. Pertsona orok du hezkuntza-eskubidea. Hezkuntza dohainekoa izango da oinarrizko ikasketei dagokienez behintzat. Oinarrizko ikasketak egitea derrigorrezkoa izango da; heziketa teknikoa eta lanbiderakoa, orokorra; eta denek izango dute goi-mailako ikasketak egiteko aukera bera, norberaren merezimenduen arabera.

2. Hezkuntzaren helburua giza nortasuna guztiz garatzea izango da eta giza eskubideen eta oinarrizko askatasunen errespetua indartzea; herrialde, arraza eta erlijio guztien arteko elkar-ulertze, jasankortasun eta adiskidetasunaren alde egingo du; eta Nazio Batuen iharduna bultzatuko du, bakeak iraun dezan.

3. Gurasoek lehentasunezko eskubidea izango dute seme-alabei emango zaien hezkuntza mota aukeratzeko.”

Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsala. 1948. NBE

1. Kapituluak:

IKASLE ETORKINAK ETA HORIEN HEZIKETA

“Ez diozu atzerritarrari tratu txarrik emango, ezta zapalduko.”

(Exodo 22,20)

1.1. SARRERA: MIGRAZIOA

1.1.1. Testuinguru historikoa eta legeei buruzko aipamen batzuk

Giza migrazioak gizateriaren hasiera-hasieratik existitu izan dira. Herri guztiak sortu izan dira beste herrialde batzuetatik etorritako gizon-emakumeekin. Gizateria bera herri desberdinez osatuta dago, oso antzinako arbaso bidaiariekin. Antropologoen diotenaren arabera, duela 40.000 urte Afrikatik etorritako lehenengo gizakiak Europatik barrena ibili ziren: gure arbasoak ziren *homo sapiens* espeziekoak. Horrela, Imanol Zuberoren arabera (2004), *homo migrans* gara. Gaur egungo europarrak, lehenago heldutako afrikarrak gara, besterik ez. Migrazioak gizateria existitzen denetik existitzen dira. Atzerritar edo barbaro kontzeptuak Grezia eta Erromako kultura klasikoetan sortu ziren. A! Greziarrei zor diegu “xenofobia” hitza. Eta erromatarrei “limes” hitza, hau da, muga; alde batetik, Erromaren menpeko lurak markatzen zituena, eta, bestetik, barbaroenak. Erromatarrek barbaroei beldurra hartzen hasita zeuden, eta jada ez zituen konkistatu edo asimilatu nahi, baizik eta geldiarazi.

Beraz, populazio mugimenduak historiako garai guztietan gertatu izan dira, eta kulturak eta hizkuntzak sortzerakoan, herri desberdinen arteko elkartrukea oinarritzko katalizatzailea izan da horiek sortzeko eta garatzeko.

Beraz, migrazioak betidanik egon izan dira. Ez da gertaera berria gizon-emakumeek jaio izan diren tokia uztea, edozein arrazoiengatik, eta munduko beste tokiren bat bilatzea bizitzeko. Hala ere, gaur egungo populazioaren mugimenduak eta duela mende bat baino gutxiagora arte munduan eman direnak oso desberdinak dira Stefan Zweig egileak bere *Memoriak* lanean kontatzen duen bezala:

“1914. urtea baino lehen lurra guztiona zen. Edonor joaten zen edonora eta han geratzen zen nahi zuen arte. Ez zen baimenik existitzen. Dibertigarria da gazteek jartzen duten harritu aurpegia esaten diedanean 1914a baino lehen pasaportetik gabe joan nintzela India eta Amerikara eta, egia esateko, inoiz pasaportetik ez nuela ikusi”

Zer aldatu da? Argi dago; munduko mapak desberdinak dira, herrialde berriak daude eta antzinako mugak aldatu egin dira. Munduan zehar ibiltzeko baimenak eta bisak behar dira, eta, sarritan, mugak zeharkatzeko tramite astunak egin behar dira, maiz ezin direnak egin.

Espainian, historiaren oroimenerako, horituta geratu den irudia: gerra ostean, espainiar langileak geltoki zaharkitu batean, sokekin lotutako maleten gainean eserita, zain, Alemaniarako bidea hartzeko eta auto berriarekin itzultzeko.

Espainiarrek Europarako bidean abesten zuten Juanito Valderramaren koplak («*cuando salté de mi tierra, volví la cara llorando, porque lo que más quería atrás me lo iba dejando*») gaur egun ez dauka zentzurik; emigrazioaren Espainiari buruzko datu soziologiko edo antropologiko bat baino ez da. Hala ere, gure herrialdera lan egitera etorritako milioika atzerritarrek abestu lezakete. Lehen emigranteen herrialdea izan dena, orain, immigrazioaren herrialde hartzailea delako.

Franco hil zen urtean, oraindik, 15.496 espainiar emigrante erregistratu ziren; urte horretan, 157.973 immigrante baino ez zeuden erroldatuta eta gehienak eguzki bila etorritako europar jubilatutak ziren. 1975etik aurrera, atzerriko herritarrak hiru milioi baino gehiago dira, eta orain ez da emigranteen herrialdea, immigrazio herrialdea bihurtu da. Espainia Europar Batasuneko immigrazio hartzaile nagusia da; 600.000 etorkin urtean, Eurostar 2005 txostenaren arabera.

Lehenengo immigranteak 70eko hamarkadaren azken aldera heldu ziren Espainiara, oso garai garrantzitsu batean: lehenengoz, gehiago ziren Espainiara bueltan zetozen espainiarrak zihoazenak baino, eta ongizate estatua eraikitzen ari zen. Lana bilatzen zuten atzerritarrak, batez ere, marokotarrak, senegaldarrak eta gambiarrak ziren, zailtasunak zituzten-eta Frantzia sartzeko. Horiek, arazo gabe hasi ziren lanean Levanteko nekazaritzako ustiatuegietan, Almerian hasi eta Gironaraino. Gero eta ugariagoak ziren gure artean etxeko langile filipinarrak edo ekuadortarrak, Hegoamerikako igeltseroak, nekazari magrebtarrak...; horrela, 1985ean, hedabideetan toki handirik hartu gabe, Atzerritarrei buruzko lehenengo Legea eman zen. Fenomeno hori legez arautzeko lehenengo saiakera izan zen.

ELGAK (Ekonomia Lankidetzeta eta Garapenerako Antolakundea), 1999. urterako eta Espainiar Estaturako, emandako datuen arabera, 22 herrialdeko zerrenda batetik, Espainia 19. tokian zegoen; beraz, atzerritar biztanle gutxien zituen herrialdeetako bat zen. 2002ko datuak kontuan hartuta eta beste herrialdeetan immigrazioak ez duela gora egin suposatzen badugu, Espainiak 16. tokia beteko luke, oso urrun Suedia eta Frantzia bezalako herrialdeetatik (%5 baino gehiago) eta urrunago Belgika, Alemania edo Austriako ehunekoetatik (%8-10)

Madril, Bartzelona, Alacant, Malaga, Murtzia eta Girona dira etorkin kopuru handiena duten hiriak, hurrenkera horretan. Estatistiken arabera, gehienak Marokotik (333.770 erregularizatuta), Ekuadortik (174.289) eta Kolonbiatik (107.459) datoz. %68,69k industrian eta zerbitzuetan lan egiten du, %12,41ek nekazaritzan, %7,74k etxeko lanetan, %0,37 itsasoan eta meategietan, eta %10,79k autonomo bezala kotizatzen dute (El País-ek emandako datuen arabera 10.000).

“2000. urteko urtarrilaren 22an, El Ejidoko soroetan, Almerian, kutsu arrazistako lehenengo istiluak gertatu ziren eta, zenbait diskurtso politikoren arabera, ordura arte fenomeno bat zena, arazo bihurtu zen. Gobernuak bere burua gai hori konpontzera behartuta ikusi zuen, kudeatzera barik.” Tomás Bárbulo (El País, 2004/X/17). “Arazoa” gero eta konplexuagoa bihurtzen ari zela eta, Aznarren gobernuak bere burua Atzerritarren Legea aldatzera behartuta ikusi zuen, eta, izan ere, lau aldiz aldatu zuen 2000 eta 2004 artean.

Geroago egindako txosten batean, Ekonomia eta Gizarte Kontseiluak (enpresaburuak eta sindikatuak biltzen dituen erakundea) positibotzat jo zuen etorkinek gure gizartean duten eragina, eta gobernu sozialista berriari etorkinak

lanean finkatzeko bide berri bat irekitzeko gomendioa eman zion, Administrazioak bizilekua izateko baimenak eta lan baimenak eman zitzaizkien urte beteko lan kontratua zuten atzerritarrei. Horixe zen 2004ko abenduaren 30eko Ministroen Kontseiluak onartutako ezohiko erregulazioaren helburua. Horrek bidea eman zion Atzerritarrei buruzko Legearen arautegia onartzen zuen Errege Dekretuari.

Ez dugu lege hori aplikatzeak dituen ondorio soziologiko eta juridiko guztietan sakonduko, ez da hori azterketa honen helburua eta. Lege hori aipatu dugu eragin handia duelako etorkinentzat. Esan behar dugu kritika ugari jaso duela immigrazioaren mundutik eta ikuspuntu juridikotik, eta horren erakusgarria dira Javier de Lucasek eta Francisco Torresek egindakoak (2002:34). Legeak aurkezten dituen beste irizpide eztabaidagarri batzuen artean, legeak “etorkin onaren” eredia finkatzen duela kritikatzeko dute. Hauxe izango litzateke:

“Bi baldintza hauek betetzen dituenak: etorkin irregularrak erabiltzen dituen ezkutuko merkatuaren baldintzetarako egokia izatea, eta, gainera, asimilagarria izatea, hau da, estereotipo etnizisten arabera, gure kulturaren antzeko kultura batekoa izatea.”

Arduradun politiko batzuek ez dute eragozpenik izan ezaugarri horiek zein izan behar duten esateko: hizkuntza bera hitz egitea, erlijio katolikoa praktikatzeko, antzeko kulturatakoak izatea...; eta oso desberdinak diren ereduak parekatu dituzte, esate baterako, “europar kultura” “kultura latinoamerikarrarekin”. Horren helburua, azken batean, arabiarra edo musulmana bezalako beste kultura batzuk agerian uztea da eta horiek, helburu jakin batekin, fundamentalismoarekin lotzea.

Javier de Lucas eta Francisco Torresen arabera, ostera, inpresioa beste bat da: *“aukera islamikoak, batez ere, muturrekoak minoritarioak dira Europako Islamean, eta, jakina, komunikabideek ematen dien garrantzia baino askoz gutxiago, faktore jakin batzuen aurrean nabarmenago egiten diren arren. Pentsaren arabera, iman fundamentalistek 2.000 inguru jarraitzaile kontrolatzen dituzte Britainia Handian, gutxi gora behera, herrialdean bizi diren mila musulmanetatik bat”*.

Espanian, 2004ko maiatzean, 235 komunitate musulman zeuden erregistratuta. Hala ere, erregistratzea borondatezkoa denez, benetan bostehun inguru izan daitezke. Mundu Arabiarraren Soziologiako irakasle den Gema Martín Muñozen arabera (El País, 2004/V/17), musulmanak bost toki jakinetan daude kontzentratuta eta hori, batez ere, lan arazoengatik da. Espainian finkatuta dauden musulmanen %60 Marokotik etorri da, eta neurri txikiago batean, Aljeriatik. Batez ere leku hauetan finkatzen dira: Katalunia, Madril, Valentziako Erkidegoa, Murtzia, eta Ceuta eta Melilla. Katalunian pakistandar komunitate garrantzitsua ere bizi da.

Etorkinen ezaugarriak aldatu egin dira azken urteotan. Gero eta gazteagoak eta kualifikazio handiagoak dira, eta, hala ere, Atzerritarrei buruzko Legearekin egiten dute topo, eta horrek lan egiteko aukera kualifikaziorik gabeko eremuetara mugatzen du, horren ondorioz *“frustrazio handia sortzen da bestelako lanak egiteko prestakuntza dutenengan”*.

Estatistiken arabera, gero eta gehiago dira Espainiara askatasun bila eta gizarte demokratiko batean finkatzeko gogoz datozen etorkinak. Martín Muñozen arabera, itzultzeko asmorik ez duen immigrazioa da (musulmana), *“bizi proiektu bat egitera etorri dena, eurentzat eta seme-alabentzat”*.

*“Gazte gaztetandikan
Herriatik kanpora
Extranjeri aldean
Pasa det denbora
Herrialde guztietan
Toki onak badira
Baina bihotzak dio
Zoaz euskalerrira!”*

J. M. Iparraguirre

Gogoratu behar da, Euskal Autonomia Erkidegoa tradizioz herri emigrantea izan dela. Euskal familia ugari senideak dituzte Amerikako hainbat herrialdetan, Estatu Batuetako Idahoetik hasita, Argentinan, Ekuadorren, Uruguain edo Venezuelan.

Euskal emigrazioa XIX. eta XX. mendeetan gertatu izan da, motel baino etengabe, batez ere, bi garaitan, gerra karlisten eta Gerra Zibilaren ondoren, besteak beste, maiorazkoan oinarritutako ondorengotza sistemagatik.

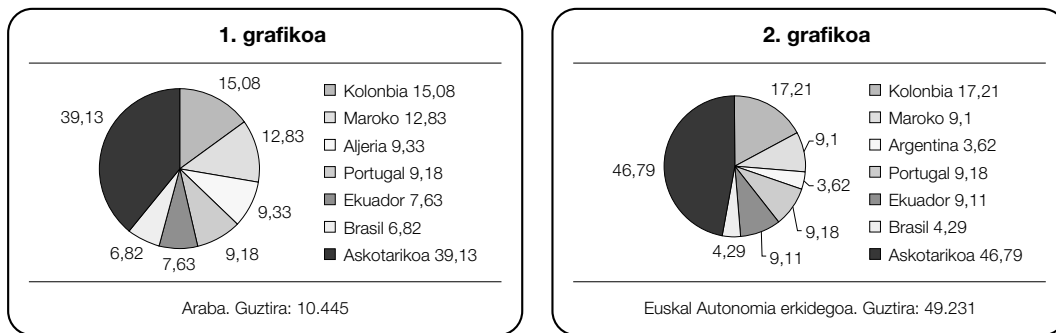
Ez da ahaztu behar Euskal Herriatik joandako erlijioaren presentzia. Kopurutan txikia izan arren, oso garrantzitsua izan da munduko herrialde txiroenetan izan duten eraginagatik.

EAEen migrazio mugimenduen joera aldatu egin zen, Estatuko gainerako lekuetan baino lehen; eta, hirurogeiko hamarkadatik aurrera, “desarrollismo” izeneko politikarekin eta herrindustrializazioarekin Bilbo Handia eta Goierri bezalako eskualdeak etorkinen erakargune bihurtu ziren. Lehenengo ondoko probintzietatik etorri ziren, Burgostik eta Errioxatik, eta, geroago, urrunagotik, batez ere, Extremaduratik eta Andaluziako toki txiroenetik.

80. hamarkadaren erdi aldera, etorkinen integrazioa eta, esan genezake, asimilazioa gertatu zen. Une horretan beste etorkin mota bat hasi zen etortzen urrunago dauden herrialdeetatik. 2005. urtean 70.000 etorkin, atzerriko herritar daude (zentsatuta); baina adituen arabera, era irregularrean daudenak kontuan hartzen badira, milaka gehiago izan daitezke.

Kopuru hori Balearrak eta Madril bezalako erkidegoek hartzen duten etorkin kopurua baino askoz txikiagoa da; izan ere, %7 baino gehiagoko tasak dituzte. Hala ere, ez diogu garrantzirik kendu behar etorkin taldeak azkar egin duelako gora eta talde horren osaera aldatu egin delako. Alde batetik, 5 urtetan, hirukoiztu egin da eta, beste alde batetik, orain arte gehienak europarrak izan diren arren, hegoamerikarrak eta magrebtarrak askoz azkarrago hasi dira eta orain gehiago dira. 2005ean, besteak beste, Kolonbia, Ekuador, Maroko, Brasil, Argentina edo Peru bezalako herrialdeetatik datoz etorkin gehienak Euskal Autonomia Erkidegora. Atzeritarren erdia amerikarrak dira, afrikar jatorriko herritarren kopurua gora doan arren, astiro baina era egonkorrean.

Edonola ere, etorkinen jatorriari buruzko datuak aldatu egiten dira lurraldeen arabera. Bizkaian eta Araban kolektibo nazional ugariena kolonbiarrak dira; Gipuzkoan, aldiz, portugesak dira gehiago. Araba eta Bizkaia artean, deigarria da kolonbiar herritarrek askoz gehiago direla beste herrialde batzuetakoen aldean: ia guztiaren laurdena dira. Esan behar da Araban ez dela komunitate bat bereziki nabarmentzen eta nolabaiteko oreka mantentzen dutela euren artean. Marokoar eta aljeriar jatorriko herritarrek batzen badira, ikusiko dugu magrebtar jatorrikoak (horiei sahararrak gehitu behar zaizkie) minoria nagusia dela Araban.



Iturria: El Correo (2005-01-11)

1.1.2. Migrazioak globalizazioaren testuinguruan: migrazio berrien ezaugarriak

Komunikazioen garapenak eta aurrerapen teknologikoen Lurreko puntu guztiak elkarrengandik hurbildu dituzte eta orain dena dago hurbilago eta gertuago. Aurrerapen horien ondorioz, transakzio ekonomikoak azkar bezain gardentasun gabe egiten dira eta desoreka ekonomikoak areagotu, eta ageriagoak dira.

Era berean, populazio fluxu handiak mugitzen dira “hegoalde” ekonomikotik “iparraldera”, garapen ekonomikoak erakarrita, eta, ez dezagun ahaztu, garapen horren mesedetan gertatzen direla. Eta kapitalak eta enpresak ez doazenez herrialde horietara aberastasuna eta lanpostuak sortzen –“merkataritza desorekatuaren” beste adierazpen bat da–, langileak eta euren familiak doaz herrialde garatueta, aukera ekonomiko berrien eta bizi proiektu itxaropentsuagoen bila. Gero etsigarriak izan daitezkeen arren.

Errealitate ekonomikoak eta sozialak oso azkar aldatzen dira eta horiek arautzen saiatzen diren legeak berandu ematen dira eta eginda dagoena berresteko baino ez dute balio, edo, bestela, giza dinamikek, sarritan desadostasunak direla medio, sortu dituzten distorsioak konpontzeko. Immigrazioaren kasuan legeak ekintzen atzetik datoz beti. Atzerritarrei buruzko Legea horren adibide izan daiteke. Irakaskuntzan antzeko zerbaitek gertatzen ari da. Gure ikasgeletan ikusten ari garen fenomeno da, eta, lege testuingurua, oraindik, ez da nahikoa immigrazioak planteatzen dituen egoera guztiei aurre egiteko. Errealitate berrien aurrean planteamendu administratibo eta akademiko berriak behar dira, erroka berrien aurrean estrategia berriak sortzeko baldintzak dituen esparru bat ahalbidetuko dutenak; azken batean, “eskola berria” eratzeko baldintzak sortu daitezela.

Migrazioa hasieran ekintza indibiduala da eta alderdi guztiak inplikatzeko dituen fenomeno soziala bihurtzen da. Batzuetan, emigrantea familia osoarekin dator, baina gehienetan bakarrik emigratzen du eta sasoi batera batzen da familia. Batzuetan, familia loturak harrera herrialdean bertan sortzen dira.

2002. urtean, emigranteek 88.000 milioi dolar bidali zituzten garapen bidean dauden herrialdeetara, herrialde horiek garapenerako laguntzetan jasotako 57.000 milioi dolarrek baino %54 gehiago.

“Immigrazioa administratzea ez da soilik ateak irekitzea eta herrialde batzuen eta beste batzuen artean indarrak batzea. Horrez gain, herrialde bakoitzak etorri berriak integratzeko ahalegin handiagoa egin beharra dakar. Etorkinak hobeto egokitu behar dira euren gizarte berrietara, baina gizarte berri horiek ere etorkinei egokitu behar dira. Herrialdeek estrategia irudimentsua behar dute, etorkin berrien etorrera aberasgarria izan dadin harrera gizartearentzat, gizarte hori ezegonkortu beharrean.”

Kofi A. Annan, Nazio Batuen Idazkari Nagusia
(Europako Parlamentuan egindako diskurtsoetik, 2004ko azaroa)

Aurreko atalean esan dugu emigrazioak betidanik egon direla, baina, egia esan, gaur egungo migrazioek ezaugarri berriak dituzte, egoera berriekin bat datozenak.

Castle & Millerren arabera (2003), **migrazio modernoak** definitzeko ezaugarri batzuk daude:

1. Aniztasuna: Hizkuntzari dagokionez, hizkuntzak ugaritzea esan nahi du, eta horrek, aldi berean, ezin direla autosufizientzia komunitarioa duten hiztun taldeak egon esan nahi du; beraz, hizkuntza aniztasuna gertatzen da, hizkuntza bakarria hitz egiten duten hiztun komunitateak baztertzen dituena.
2. Emakumeen presentziak gora egitea. Iritzi batzuen arabera, horrek etorkinen hizkuntza mantentzeko joera dakar; beste batzuen iritziz, oso garrantzitsua da harrera hizkuntzarekiko jarrera positiboa izateko. Emakumeak oso eginkizun aktiboa dauka seme-alaben heziketan eta hezkuntza-sisteman. Hizkuntzaren eginkizuna aktibatzen du.
3. Masifikazioa. Etorkin kopuru handiagoa dagoenez, horrek hizkuntza mantentzeko aukera ematen du. Hiztun gehiago egoneran, kopuruak eta kalitateak errazago egiten dute hizkuntza mantentzea eta sarri hitz egitea.

4. “Transnazonaltasuna”. Informazioaren teknologia berriei, eta garraioen eta informazioaren iraultzari esker, etorkinek harreman global berrien nodulutzat daukate euren burua; horregatik alde handia dute aurreko etorkinekin.
 - berehalako eta etengabeko kontaktua dute euren jatorrizko komunitateekin;
 - komunitate baten parte sentitzen dira, estatu edo nazio kontzeptua gaingaitzen duena eta zentro ugari dituen munduaren parte sentitzen dira;
 - migrazio mugimendu berriek giza eskubideak zabaltzen eta bultzatzen dituzte, gizarte premia berrien bitartez: hezkuntza, osasuna, auzitegiak...
 - bazterketari aurre egiten dioten guneak sortzen dira...

1.2. HEZKUNTZA POLITIKA OROKORRAK

Etorkinen hezkuntzaren inguruan sortzen diren gaiak konplexuak dira eta hainbat galdera sortzen da, solaskidearen pentsamoldearen arabera. Esate baterako: Zein eskola mota eskaini behar zaie etorkinen seme-alabei? Zein irizpide juridiko eta pedagogiko hartu behar dugu oinarritzat hezkuntza-prozesuek etorkinak harrera gizartean integratzeko helburua bete dezaten, gainerako ikasleentzat oztupo izan barik? Dagoen kulturaren integratuta? Euren mantenduz? Ordeztauz?

Ikuspuntu ideologikotik, gaiaren inguruan dauden ikuspuntuen berri izateko, Xavier Besalú (1999:89) egindako sintesia hartu genezake erreferentziatzat. Hezkuntzan esku hartzeko hiru joera handi nabarmentzen ditu.

Politika sozialdemokratikoez hirurogeigarren hamarkadan eta hirurogeita hamargarren hamarkadaren hasieran izan zuten gorakada, baina ez ziren Espainiara heldu laurogeigarren hamarkadara arte, gobernu sozialisten eskutik. Horietatik, LODE (Hezkuntzarako Eskubidea Arautzeko Lege Organikoa) eta LOGSE (Hezkuntza-sistemaren Antolamendu Orokorretarako Legea) adibide garbiak dira. Bexalú dioenez (1999:90), Gobernu sozialdemokratek egiten dituzten politiken arabera “*estatua desberdinkeriak leuntzen dituen eta gizarte elkarbizitzarako esparrua sortzen duen erakundea da, gizarte desberdin eta anitz bati lotuta dauden tentsioak eta kontraesanak baretzen dituena*”. Eta teoria hori aplikatzeko tokirik aproposena eskola da.

Eskolaren helburua hamasei urtera arte derrigorrezko hezkuntza ematea da, hau da, hezkuntza herritar guztiei zabaltzea, premiak dituzten herritarrei ere bai, eskola inklusibo baten ikuspuntutik. Hezkuntza premia bereziak dituzten minorien (hpb) eta minoria linguistikoen hezkuntza geroago garatu ziren lege xedapenetan jasotzen zen eta beste herrialde batzuetatik etorritako minoriei atea irekita utzi zieten -une horretan ez ziren aipatzen ere, kasu bakanak zirelako-.

Hezkuntza politika kontserbadoreek curriculumak babesteko neurriak planteatu zituzten 80. hamarkadan, beste kultura batzuk agertzeak ekarri zezakeen mehatxuaren aurrean. D. Reaganekin, Amerikako Estatu Batuetan eta M. Thatcherrekin, Erresuma Batuan (eta zentzu askotan Aznarren azken gobernuko LOCE legearekin) eskola-curriculumak leundu izana salatu zen, sartu ziren irakasgai batzuk maila baxuagotzat hartu zirelako. Proposatu zuten eskoletan curriculum zorrotzagoa sartzeko berritoki, soilik ikasketei bideratuta zegoena: oinarrizkora itzultzea. Minoriei zuzendutako diskriminazio positiboa amaitzea eta ikasketako joera gutxiago zuten ikasleak lan mundura zuzentzea proposatzen zuten. Horien arabera, minoria batekoa izateak sortzen zituen azaroen irtenbidea zen ikasle horiek “kultura nagusiaren” balioekin eta edukiekin bat egitea.

AEBtan ez dago kultura bakarra, kultura nagusi bat dago estatubatuar gehienak hartzen dituen, eta kultura horretatik kanpo daudenak kultura minoritario kopuru txiki batekoak dira, kultura hispaniarra gero eta nabarmenagoa egiten ari den arren. Antzeko zerbait gertatzen da Erresuma Batuan: “*kultura-berezitasunak izateko aukera ematen zaie, eta, gainera, horretara animatzen dira, baina ingelesez hitz egitea eskatzen zaie: etorkinak ingeles kulturaren barruan integratzea da helburua*” (Will Kimlicka, 1995:114).

Soziologia marxistan oinarrituta dauden hezkuntza politika sozio-kritikoen arabera, gizarte iraultzaren zain egon beharrean, eskola izan behar da gizarteko desberdinkeriak zuzenduko dituen eragilea, hezkuntza-curriculumak aldatzeko

duen indar horren bitartez. Eskola-curriculuma korrante pedagogiko horren bultzatzaile nagusia da Paulo Freireren arabera, gizartea aldatzeko tresna da. Hizkuntzaz eta kulturaz jabetzea, eta gizartearen eta munduaren ezagutza zientifikoa eta kritikoa batera joan behar dira, hau da, desberdinkeria sortzen duten mekanismoen kontzientzia eman behar die eskolak ikasleei. Kultura egoera hori gainditzeko tresna izango litzateke.

Ideologia nagusia curriculum tradizionalaren alde dagoenez, korrante horren arabera, curriculumeko gaiak premiak dituzten sektoreen ikuspuntutik planteatu behar lirateke. Horrela, gai ekonomikoak honela ikasiko lirateke:

“Pobreen egoeratik abiatuta eta ez aberatsenetik, genero gaiak emakumeen ikuspuntutik ezarri; arrazari buruzko gaiak indigenen ikuspuntutik; sexualitatea homosexualen ikuspuntutik, etab. Curriculum paraleloek, curriculum desberdinduek ez dute balio, ukitu gabe uzten dutelako curriculum hegemonikoa. (M. Siguán, 1998)

Helburua da ikuspuntu minoritario horiek kontuan hartuko dituen curriculum komuna berreraikitzea, baina, aldi berean, curriculum komun horren alderdi orokorra errespetatzea oinarrizko ideietan.

Eskola-curriculum eta planez gain, ez dago zalantzarik hezkuntza-sistemak garrantzia handia duela ikasleen integrazioan. Zergatik garrantzi hori? Gure gizartean eskola delako gizarte integrazioarako lehenengo tresna, eta, beste herrialde batetik etorritako haurren kasuan, eskola delako gizarte berrian integratzeko baliatu dezakeen tresna bakarra.

“Oro har, eta, are gehiago politikan, balio duen etika bakarra erantzukizunarena da, ez asmoena, eragindako ondorioena edo lortu nahi diren helburuena.”

A. Ferrajoli. Penalista

1.2.1. Atzerritarrak dituzten beste herrialde batzuen hezkuntza politikak

Planteamendu ideologikoak eta ideia horietatik sortutako hezkuntza politikak hezkuntzan hartzen diren erabaki eta neurrietan islatzen dira, eta, azken batean, gizarte bakoitzari eskaintzen zaion eskola motan.

Beste herrialde batzuetako planteamendu teorikoak eta emaitza praktikoak aztertu eta alderatzerakoan kontuan izan behar da hezkuntza-esparru jakin baterako baliagarriak izan diren esperientziak gaitz aplikatu daitezkeela modu berean beste hezkuntza-esparru batean. Bi kasu esanguratsu dira **Kanada** eta **Katalunia**, toki horietako sistema elebidunek gurearekin duten parekotasunagatik. Interes berezia dute esperientzia horiek guretzat -batez ere, Kataluniako Erkidegoaren kasuan-, ikaste-prozesuaren testuinguruak gurearen antzekoak direlako. Linguistika aplikatuaren arloko ikerlanek eta egindako esperientzien zabalkundeak informazio interesgarria eskaini digute murgiltze programen eta irakaskuntza elebidunaren arloan garatutako esperientziei dagokienez. Esperientzia horietako batzuk zehatzago azaldu dira hurrengo kapituluan.

Interesgarria denez, aipatu dezagun hainbat jardunaldi egin direla beste toki batzuetan egiten ari dena ezagutarazteko asmoz, eta egindako zenbait esperientzia azaldu direla, hainbat ikuspuntutatik: SOS Arrazakeria (Bilbo, 2004ko azaroa), “Hezkuntzak eta Immigrazioa” (Bilbo, 2005eko otsaila) eta “Hizkuntza eta kulturantzitasuna eskolan” (Donostia, 2005eko uztaila); azken jardunaldi horretan helburu hauek lortu nahi izan ziren, besteak beste, Sierra eta Lasagabasterren arabera (2005):

“Bi autonomia erkidego elebidunetan (Katalunia eta Euskal Autonomia Erkidegoa) hizkuntza eta kultura antzitasunaren gainean egiten ari diren esperientziak ezagutarazi nahi dira. Kasu horietan hizkuntza ofizialei atzerriko hizkuntza (hau nahiko goiz) eta ikasle etorkinen hizkuntzak gehitzen zaizkie.”

Dakigun bezala, etorkinak desberdinak dira, jatorrian eta osaeran, harrera herrialdeen arabera. Hala ere, beste herrialde batzuetan egin denaren eta egiten ari denaren aipamen laburra sartzea erabaki da, gure hezkuntza errealitateari buruzko hausnarketa kokatzerakoan lagungarri izango zaigulako eta ikasle etorkinak hartzen guk baino urte gehiago daramaten, eta, horren ondorioz, guk baino esperientzia gehiago duten hezkuntza-sistemekin alderatzeko.

Puntu honetan herrialdeak desberdinak behar ditugu; alde batetik, etorkinak jasotzen tradizio luzea duten herrialdeak, besteak beste, Frantzia, Alemania eta Erresuma Batua; eta, beste alde batetik, dinamika honetan denbora laburragoa daramatenak, besteak beste, Holanda, Suedia edo Austria. Horiek esperientzia berritzaileagoak planteatzen dituzte.

1.2.1.1. Immigrazioan tradizio luzeagoa duten herrialde batzuk

Frantzia, Alemania eta Britainia Handia dira ikasle etorkinentzako neurriak hartzen tradizio luzeena duten herrialdeak, eta, gugandik hurbilen daudenak. Baina, herrialde kideak izan arren, ikasle etorkinentzat dituzten hezkuntza politikak (eta politika soziopolitikoak) desberdinak dira Miquel Siguánek (1998) adierazten digun bezala. Ez dirudi eraginkortasun handirik lortu dutenik hezkuntza-integrazioaren arloan, baina, nolabait esateko, aitzindariak izan dira, AEBekin batera. Herrialde horietan lortutako emaitzetatik eta garatutako esperientzietatik hurrengo atalean aztertu ditugun planteamenduak sortu dira.

Etorkinen integrazioak, edozein kasutan ere, zalantza ugari planteatzen duen errealitatea du aurrean. Miquel Siguánek dioen bezala (1998:15):

“Edozein izanik ere kulturaren aldetik duen tradizioa, Frantziak, Alemaniak edo Britainia Handiak, eta, oro har, Europako herrialde guztiek, denek egin diote aurre egoera berberari: etorkin ugari egoera ekonomiko zailean eta marjinatuta dauden herritar nukleoak osatzen. Horrek, aldi berean, beste ondorio bat dauka: herritar hartzaileen artean alarma edo kontrako sentimendu bat agertzea, atzerriko etorkinei dagokienez”.

Errezelo jarrera horien aurrean, erantzun eta iritzi mugimenduak sortu dira Europa osoan, egoerak salatzeko eta etorkinak babesteko Giza Eskubideen izenean, eta hori politikan eta elkartasun adierazpenetan gauzatzen da.

Horrela immigrazioa arazo politikoa bihurtzen da, eta horren aurrean gobernuek esku hartu beharra izan dute. Lege neurriak hartu dira gehienetan immigrazioaren bolumena kontrolatzeko eta mugatzeko.

Neurri multzo hori jada herrialdean bizi direnen integrazioa errazten duten beste neurri batzuekin konpentsatzen da eta, hartu ohi diren neurrien artean, etorkinen seme-alabak hezkuntza-sistemetan sartzearena dago.

Frantzia estu lotuta dago Iraultzaren ondoren aldarrikatu zen errepublikaren tradizioari, eta *la liberté* eta *la fraternité*-rekin batera, herritar guztien *l'égalité* ezarri zuen, eta 1793ko konstituziotik “*hezkuntza bera herritar guztientzat*” aldarrikatzen zen. Hirugarren Errepublikak abiaburu horiek berretsi zituen Jules Ferryren (1832,1833) legeen bitartez; izan ere, legeok “*lehen mailako irakaskuntza, laikoa eta derrigorrezkoa*” aldarrikatu zuten -gerora beste hezkuntza-sistema askoren eredu izango da-.

“Berdintasuna” izango da, Frantzian, eskolaren oinarritzko abiaburuetako bat, laizismoarekin batera. Helburu horren abantailetakoa bat da atzerriko edozein ikasle izan daitekeela frantziar herritarra, Errepublikako gainerako herritarrentzat jarritako baldintzak betetzen baditu: hizkuntza beste edozein frantziar herritarrek bezala jakin beharko du eta aberriaren zerbitzura jarri beharko da. Herritar izateak gainerako herritarrek duten tratamendu berdina izateko eskubidea dakar, eskubide guztiei dagokienez, eta baztertu egin behar da edozein pribilegio izatea, erlijio, kultura edo hizkuntzarekin zerkusia dutenak ere bai. Izan ere, Frantziak uko egin zion Europako Kontseiluak proposatutako gutxiengo linguistiko eta kulturalen eskubideen aldeko adierazpena sinatzeari. Frantziak erantzun zuen adierazpen hori sinatzea Frantzian mota horretako desberdintasunak daudela onartzea litzatekeela, eta horrek frantziarren berdintasuna ezeztuko zuela. Ikuspuntu horretatik, etorkin taldeek nortasun kulturala mantentzeko izan dezaketean edozein asmo deskalifikatuta geratzen da.

Frantziara heltzen diren etorkin gehienak lehengo kolonietatik datoz, gehienak frantses hitz egiten dute eta asko erlijio musulmanekoak dira, batez ere, Afrika iparraldeko lehengo kolonietatik datozenak. Hizkuntzaren ikuspuntutik, ez da egon inolako arazorik, *francophonie* fenomenoak, Leopold Sedar Shengor afrikar jatorriko Nobel sariak zioen bezala, elementu bateratzailea izan delako. Erlijioak, aldiz, eta zehazki musulmanak, talka egin du sistemarekin, eta beloaren afera talka edo gatazka kultural horren adibide garbia izan da. Stasi Txostenaren ondoren, eskoletan belo islamikoa erabiltzea debekatzen zuen legea onartu zen. Horrek eztabaida sutua sortu du gizartean eta politikan Frantzian (Iñaki Lasgabaster, 2004).

Arazoa konpontzeko laizismoaren eta berdintasunaren abiaburuak aplikatu dira, eta horiek Hezkuntza Ministerioaren jarraibide batzuen bitartez inposatu dira. Jarraibide horien arabera, debekatuta dago beloarekin sartzea Frantziako ikastetxeetan. Uniformetasun jakobinoa nortasun kulturala mantentzeko asmoaren gainera inposatzen da, alde batetik, berdintasunaren izenean eta, bestetik, erlijio aniztasuna kontuan ez duen laizismo baten izenean.

Futbola eta “kultura aniztasuna”

“98an Frantziak irabazi zuen Munduko kopan, etorkinak ziren elastiko urdina (‘bleu’) jantzi zuten eta partidak Marsellesaren doinuarekin hasten zituzten jokalariek gehienak. Egun horietan egindako inkesta batek baieztatu zuenez hamar frantziarretik lauk aurreiritzi arrazistak zituzten, baina denek ospatu zuten garaipena, beltzak eta arabiarrek Joana Ark-ekoaren semeak bailitza.

Eduardo Galeano (1998)

Alemanian, Europako beste herrialde batzuetako etorkinen ordez (Italia, Espainia eta Grezia, batez ere), azken urteotan jatorri turkiarra duen minoria nagusitu da eta hiru milioi baino gehiago dira. Gerra ostean migrazio bolada handia gertatu zenean, Alemaniako administrazioak *gast-arbeiter* (“ostatu hartuta dauden langileak”) eufemismoa erabili zuen, herrialdean aldi baterako zeudela aditzera emateko. Izan ere, etorkinen jatorrizko herrialdeek etorkinentzat eta euren seme-alabentzat hizkuntza eta kultura ikastaroak antolatu ditzaten bultzatu du Alemaniako administrazioak, euren jatorrizko herrialdeekin dituzten loturak ez apurtzeko.

Ezin da esan immigrazio politika horrek etorkinei nazionalitatea izaten laguntzen dienik, Frantziako politikak egiten duen bezala, eta etorkinek nazionalitate alemana lortzea salbuespeneko kasuetan baino ez da gertatzen. Erlijioari dagokionez, turkiar estatuan tradizionalki erlijioa eta estatua banatuta daude eta laizismo handiagoa dago turkiar etorkinen artean beste etorkin batzuekin alderatuz; horregatik, erlijioak ez dauka beste etorkin talde batzuen artean daukan garrantzia.

1989an unifikazioa gertatu zenean, egoera are gehiago zaildu zen, lehengo Errepublika Demokratikoak munduko hainbat herrialdeetako errefuxiatuak era fraternal batean hartzeko politika zeraman-eta.

Länder-ek eskumena dute hezkuntza politiketan, beraz, hainbat eredu elkar bizi dira, Hezkuntza Ministroen Biltzarrak uko egin ziolako eredu bakarra ezartzei. Toki batzuetan islamari buruzko eskolak ematen dira, komunitate konfesional musulmanek esku hartu gabe. Beste batzuetan erlijio eskolak ematen dira, komunitate horien arabera diseinatuta. Hala ere, orokorrean, atzerriko ikasle gehienak ama hizkuntzaren eskola osagarriak jasotzen dituzte, batez ere, lehenengo mailetan, eta alemaneko eskola gehiago izaten dute hezkuntza mailetan gora egin ahala.

Britainia Handiaren kasua erabat desberdina da, potentzia kolonial gisa munduko hainbat tokitan utzitako arrastoa askoz sakonagoa delako, eta etorkinen presentzia metropolian handiagoa eta anitzagoa delako.

Frantsesek Aljeria probintzia bihurtu zuten eta lurraldea “frantsesten” saiatu ziren; ingelesek, aldiz, bertako kulturak garatzen utzi zituzten, euren asmo ekonomiko eta kolonialetan ez esku hartzearen. Inperioaren ordez Commonwealth

sortu zenean, ingelesek lehengo kolonietako herritar askoren herritartasun ingelesa mantendu zuten; horrela etorkin gehienak Asian, Afrikan eta Kariben zeuden kolonietatik datoz.

Gaur egun, kultura desberdinak errespetatzeko abiaburua mantentzen da, metropoliko kultura arriskuan jartzen ez duten bitartean. Izan ere, hiri ingeles askotan komunitate minoritarioen ordezkariak daude eta toki gobernuetan parte hartzen dute. Kultura desberdinen ordezkariak instituzional horren bidez, errespetatu egiten dira metropolira etorritako taldeen kultura eta erlijio aldetik dauden desberdintasunak

Europar Batasunetik kanpo, eta erreferentzia gisa balioko digulakoan, **AEB** dago. Herrialde horretako immigrazio politikaren helburua da atzerriko herritarrei ingelesez hitz egiten dutenen kultura eta Amerikako Estatu Batuetako historia ezagutaraztea; eta ezaugarri kultural batzuk mantentzen uzten zaien arren, bizitza publikoan ingeles hitz egiteko eskatzen zaie, hau da, eskolan, lanean eta gobernuarekin eta beste erakunde publiko batzuekin dituzten harremanetan. Will Kymlicka-k azaltzen duen bezala:

“Orain asmoa ez da etorkinak kultura nagusiaren arauari eta ohiturei erabat egokitzea; izan ere, euren ezaugarri etniko batzuk mantentzeko animatzen dira. Kultura edo etnia aniztasunarekiko konpromiso horrek aldaketa bat ekarri du kultura nagusian integratzeko eran, baina ez integratu edo ez integratzen gainean.”

Horrek nolabaiteko egokitu beharra dakarkie kultura nagusiko erakundeei, baina askoz gehiago kultura minoritarioei. Izan ere, azkenean, prozesuan, hizkuntza nagusia inposatuko da: *“Etorkinen ama hizkuntza etxean hitz egiten da eta seme-alabei transmititzen zaie; baina hirugarren belaunaldira heltzean ingelesa bihurtu da ama hizkuntza eta euren jatorrizko hizkuntza gero eta gehiago galtzen da. Prozesu hori azkartu egiten da hezkuntza publikoa bakarrik ingelesez ematen delako.”* (Kymlicka Will, 1995:114)

1.2.1.2. Ikasle etorkinekin hezkuntza arloan esperientzia duten herrialde berriak. Egindako aldaketak

Europako herrialde batzuek etorkin populazio kopuru handia dute, eta, horren ondorioz, beste hezkuntza politika batzuk garatu behar izan dituzte eta ikasle etorkinen hizkuntzak sartu behar izan dituzte (ahal izan den neurrian), bai eta irakasleen kultura arteko prestakuntza.

Suediaren kasuan, 8 milioi biztanle baino gehiago dira, eta horietatik milioi bat inguru etorkinak dira. Hezkuntza-sisteman, kultura eta hizkuntza mantentzeko tradizioa ez da atzerriko ikasleen kultura errespetatzeko eragozpena izan. Horrela, eskolaurretik helduen hezkuntzara arte, etorkinek hezkuntza euren ama hizkuntzan jasotzeko eskubidea dute, Hezkuntza Ministerioak suediarra atzerriko hizkuntzat onartzen dielako. Gainera, zentroetan talde horientzako laguntza irakasleak izateko aukera ere aurreikusten dute (atzerriko hizkuntzak dakizkitenak). (Swedish Ministry of Education and Cultural Affairs, 1988, Feroso P. Ed.).

Holandaren kasuan, politika bikoitza egiten da etorkinen hizkuntza arazoan aurrean. Alde batetik, garrantzia handia ematen zaio bertako hizkuntza ikasteari, integrazio sozial eta kultural hobea lortzeko. Baina, aldi berean, ikasleei hezkuntza euren jatorrizko hizkuntzan jasotzeko aukera ematen zaie. Lehenengo eta behin Lehen Hezkuntzan hasi ziren eskaintzen eta geroago Bigarren Hezkuntzan: ikasleak bere ama hizkuntza hartu dezake curriculumeko irakasgai baten ordez, edo, bestela era tradizionalan jaso dezake, normalean irakasle natibo batekin.

Austriar, ikasle etorkinak %4,5 baino gehiago dira eta gehienak turkiarrak edo lehengo Jugoslaviatik etorritakoak. Hezkuntzak bi helburu ditu: alde batetik, kultura arteko ikaskuntza bultzatzea, ikasle etorkinen ghettorik egon ez dadin, eta, bestetik, atzerriko ikasle kopuru handia duten zentroetan dauden austriar ikasleei laguntzea.

Horretarako hainbat neurri proposatu dira: laguntza ematea atzerriko ikasleei arreta indibidualizatuago baten bidez, laguntza irakasleak izatea, atzerriko ikasle kopuru handiena duten zentroetan *ratioa* jaitea, material bereziak egitea, irakasleen prestakuntza bultzatzea eta jatorrizko hizkuntza ikasteko aukera emango dien neurriak.

Ikasle etorkinei zuzenduta dauden jardunbideak aurkitu ditzakegu Europar Batasuneko herrialde guztietan eta urrunago ere bat, besteak beste, Kanadan, Israelen edo Australian, kasu deigarrienak aipatzearen. Denboraren perspektiba falta zaigu emaitza onenak izan dituzten ereduak datuekin aztertzeko. Horrela, laburpen gisa, hezkuntza-sistema desberdinetan egindako aldaketak, hau da, atzerriko ikasleak kultura arteko hezkuntzan egoki eskolatu daitezzen egindako aldaketak multzotan banatu daitezke: J. Valerien, E. Ferrerrek (Fermoso 1988:123) egindako azterketatik abiatuta, hauek izan dira europar sistemetan egin diren **aldaketak** etorkinen seme-alabak egoki eskolatu daitezzen:

- 1- Aldaketak egituretan. Atzerriko ikasle taldea integratzeko herrialde guztietan hartzen den lehenengo neurrietako bat da bertako hizkuntzaren eskola bereziak antolatzea, trinkoak eta talde txikietan. Era berean, gai horretan aurreratuen dauden herrialdeetan euren ama hizkuntzan ematen zaizkie eskolak eta euren herrialdeetako kulturaren gaineko edukiak dituzten saioak jasotzen dituzte.
- 2- Aldaketak edukietan. Herrialde batzuetan curriculumetan kultura arteko ikuspuntuak sartu dira, eta, legeari dagokionez aurrerapausoak eman badira ere, *“oraindik bide luzea dago egiteko eskolako jardunean helburu hori gauzatu ahal izateko”*.
- 3- Aldaketak irakasteko metodoetan eta materialetan. Ikusi da garrantzitsua dela irakasteko metodoak eta materialak egokitzea, ikasle etorkinekin edo bertako ikasleekin garatu beharreko metodologia eta praktika ez direlako berdinak. Hala ere, hizkuntzen ikaste-prozesuan curriculum egokitzapenak egin diren arren, materialek eta testu liburuek perspektiba nazional nabarmena dute, “europar kutsukoa”, eta ez dituzte kontuan hartzen beste kultura edo ikuspuntu batzuk.
- 4- Aldaketak irakasleen prestakuntzan. Ardura handia sortzen ari da irakasleen hasierako prestakuntza zein prestakuntza iraunkorrari buruz, ikasle etorkinekin erabili beharreko oinarriko estrategiak garatzeko gaitasuna izan dezaten; baina kasu honetan ere bide luzea dago egiteko. Sarritan agertzen den arazoa da etorkinen seme-alaben irakaskuntzaz arduratzen diren atzerriko irakasleak (jatorrizko herrialdeetako gobernuak ordaintzen dituzte) desberdintasun egoeran egoten direla herrialdeko bertako irakasleen aldean.
- 5- Aldaketak eskolaren esparruan. Arazoak ikuspuntu globalago batetik aztertzea, ez bakarrik hezkuntzaren ikuspuntutik: gizarte baliabide gehiago bideratzea etorkin kopuru handiagoa dagoen inguruetara. Azken batean, apurtu egin nahi da migrazioaren eta pobrezia, hezkuntza eta kultura maila txikia eta gizartearen ez integratzearen artean dagoen lotura. (Fermoso Paciano, 1988)

1.2.2. Europar Batasuna eta gutxiengo kulturekin gauzaten diren politikak

Hezkuntza herrialde bakoitzaren eskumena den arren, **Europar Batasuna** neurri bateratzaileak ezartzen aritu da hezkuntza politika nazionalei orientabideak emateko, herrien arteko kohesio kulturala areagotzeko helburuaz. Etorkinei dagokionez, maila juridiko desberdineko neurri multzo garrantzitsu bat dago, etorkin horiek harrera herrialdeetan integratzeko.

Duela urte batzuk ezarrita dago ondoko betebeharra: Europar Batasuneko kide diren herrialdeek Batasuneko beste edozein herrialdetik etorritako atzerriko haurrak hartu behar dituzte euren hezkuntza-sistematan, eta harrera hori beste herrialde batzuetako haurrei zabaltzea gomendatzen du.

1997an, Eskualdeetako Lantaldearen “Kultura arteko hezkuntza” Irizpena harago joan zen, eta zera adierazi zuen:

“Kulturari dagokionez, Europar Batasuneko gizartea gero eta anitzagoa eta pluralagoa da, 18 milioi langile etorkin ditu, eta, horren ondorioz, ikasleen %50ek, gutxi gora behera, kontaktua dute beste hizkuntza eta kultura batzuekin, beraienaz gain. Kultura arteko hezkuntza beharrezkoa da Europa batua lortzeko, eta arrazakeriarik eta xenofobiarik ez egoteko». [...] «Kultura arteko hezkuntza ez da ikasgeletara mugatu behar, eskolaz kanpo eta hezkuntza iraunkorrean ere inplikatu behar da, eskolaurretik helduen hezkuntzara arte.”

Bestalde, Europako Konstituzioak, agiri mota horrek izan ohi duen lakonismoaz, ezer gutxi esaten du gai horri buruz (art. III-282, 5. atala, Hezkuntza, Gaztedia, Kirola eta Lanbide-Heziketa):

«1. Kalitateko hezkuntza garatzen lagunduko du Batasunak, estatu kideen arteko lankidetzaren sustatuz, eta, beharrezkoa bada, estatu horien lana babestuz eta osatuz. Irakaskuntzaren edukiak zehaztea eta hezkuntza-sistema antolatzea dela-eta, bete-betean errespetatu behar du estatu kideen ardura, eta baita kultura-dibertsitatea eta hizkuntza-dibertsitatea ere.

Ikusiko dugunez, kapitulu honetan ez da ikasle etorkinei buruzko aipamen zuzenik egiten. Hala ere, herrialde guztiek etorkinen hezkuntzaren gaineko erantzukizun formalik hartu ez duten arren, aitortu behar da denek onartzen dituztela etorkinen seme-alabak euren hezkuntza-sistemetan, eskubide guzti-guztiak bermatu ez arren, edo irakaskuntza jatorrizko hizkuntzan eskaini ez arren.

Nahiz eta etorkinek zailtasunak izan zenbait gizarte zerbitzuz baliatzeko, oro har, esan dezakegu, ez dagoela zailtasunik edo asko gutxiago direla euren seme-alabak eskolan onartzerakoan. Izan ere, eskola-sisteman dagoen atzeritarren proportzioa eta herrialdean bizi den atzeritarren proportzioa bat etortzen dira.

Etorkinen seme-alabak eskoletan hartzearen aldeko jarrera elkartasun eta justizia adierazpena izan daiteke, baina argi dago harrera herrialdeek ere ikasle horiek, hau da, etorkizuneko herritarrak, baldintza onenetan integratu daitezela nahi dutela. Horrela, alde batetik, gizarte kohesio faltagatik egon daitezkeen arazoak saihestuko dira; baina, beste alde batetik, kontuan izan behar da globalizazio prozesu azkarra bizi dugun mundu honetan, herritar horiek euren jatorrizko herrialdeekin harremana estutzeko aukera emango dutela (kulturaren, baina, batez ere, ekonomiaren arloan).

Puntu horri dagokionez ez dago herrialde desberdinen politiken arteko adostasunik, eta aztertze dago, datu zehatzen bidez, zein politika den eraginkorra etorkinen seme-alaben integrazioarako eta horien kulturak mantentzeko.

Atzeritar batzuk euren kulturak herrialde hartzaileetan birstortu nahi dituzte. Baina ezinezkoa da, harrera herrialdearen laguntza ez badu. Argi dago Espainiara heltzen diren txinatarren eta hegoamerikarren kasua ez dela berdina. Ez da berdina ere Holandan ematen dieten tratamendua, kultura minoritarioak babesten dituzte-eta, edo Frantzia ematen dietena, hizkuntzaren eta frantses kulturaren uniformetasuna inposatzen da-eta.

Hizkuntza oztupoak?

“Rosak, maistrak, ume katalan bati galdetu dio ea zergatik eskolara etorri berri den haur turkiarrek ez duen jolasten:

- Ez dakielako ezer: hitz egiten diot eta ez dit erantzuten. Ergela da.

- Ziur zaude ez dakiena ezer? Zuk badakizu turkieraz hitz egiten?

- Ez

- Ez? Bada, zuk ez badakizu turkieraz hitz egiten egoera berean zaudete. Hala jolastera!

José A. Nogueroi, “Hizkuntzak eta immigrazioa”. (2005)

1.3. IKASLE ETORKINAK ETA INTEGRATZIOA

Gure eskolara heltzen diren ikasleen eskolatzearaz hitz egin baino lehen, kontuan izan behar dira eskolara lehenengo aldiz heltzen direnean eragina izan dezaketen esperientzia pertsonalak. Hizkuntza eta kultura berri bati aurre egin beharraz gain, ikasle horiek egokitze eta kulturizazio prozesu bat jasan behar dute, Margarita Bartolomé (2002) azaltzen duen bezala, eta prozesu horrek sarritan ikaste-prozesuan eragin dezake, eta, izan ere, eragiten du.

Behin eta berriz gogoratu behar dugu nekatu gabe, integrazio lan guzti horren subjektuak neska-mutil batzuk direla, eta sarritan horien familiek zailtasun itzelak gainditu behar izan dituztela eta gertaera dramatikoak bizi izan dituztela ikasgeletara heldu baino lehen. Izan daiteke herrialde berrian ere zailtasunak izatea, bizimodu edo identitate berri bati ekiten diotenean.

Elizabeth Coelhoen arabera (2004 b), etorkin guztien esperientzia unibertsalean kontuan izan behar diren ezaugarri berberak daude:

Lehenengoa familiarengandik banatzea da. Sarri askotan familia etorkinak hainbat fasetan etortzen dira, eta, gero, familia batu egiten da denbora luzea banatuta eman ondoren, eta hori askotan zaila izaten da gurasoentzat zein seme-alabentzat. Familiarekin kontaktua galdu izanak ondorio garrantzitsuak izaten ditu. *“Estres larria gertatzen den kasuetan ez daukate familiaren laguntzarik”*.

Bigarrena bizilekua aukeratzea da. Bizilekuari dagokionez, helduek umeei baino bizilekuaren pertzepzio positiboagoa izan ohi dute. Askoz errazagoa da egoera berri batera egokitzea, egoera hori norberak aukeratu badu. *“Umeei gutxitan parte hartzen dute erabakietan, eta familia batzuetan emakume helduek ere ez dute parte hartzen”*. Horrek inpotentzia eta gaitzondo sentimenduak sortu ditzake.

Hirugarrena errefuxiatuen kasua da. Horien kasuan, zapalketa, indarkeria eta ihesak sortzen dituen esperientzia traumatikoei beste etorkin guztiek izaten dituzten gorabeherak gehitu behar zaizkie.

“Toronton ikasle errefuxiatuei buruz egindako azterketa baten arabera, errefuxiatu asko oraindik ere ihes egitera behartu zuen gobernuaren beldur zen eta espiatzen ote zituzten beldur ziren. Beldur sentimendua zuten jatorrizko herrialdeetan geratutako senideengatik ere. Irakasle askok kontaktu zuen ikasle horiek eskolako lanetan kontzentratzeko zailtasunak zituztela, kezka eta beldur guzti horien ondorioz.” (Elizabeth Coelho, 2004 b)

Zentroen arabera egindako azterketa honetan ez da erregistratu errefuxiatuen familietakoak diren ikasleei buruzko informaziorik, baina gai horren inguruan ikertzeko asmoa zuen galderarik ere ez da egon. Erreferentzia bakarra hizkuntza laguntzako bi irakaslek egin dute, Aiara inguruan. Bertan bizi diren familia saharar batzuk aipatu zituzten, familiarengandik banatuta zeudela eta kide batzuk EAEn zeudela *“familiako kideren batek, batez ere, aitak Fronte Polisarioarekin izandako harremanengatik”*. Ikasle saharar batek gai berari buruz hitz egin zuen eta esan zuen bere aita *“Fronte Polisarioeko ordezkaria”* zela.

1.3.1. Asimilazioa edo integrazioa

Integrazio kontzeptua jasotzen duten planteamendu gehienek asimilazioaren kontrako adiera ematen diote; gauza bera gertatzen da kultura artekotasunaren eta kultura bakarraren perspektibaren artean, biak aurka jartzen direla.

Batzuetan, bi hitz horiek nahastu egiten dira eta modu interesatu batean erabiltzen dira, ingurura *“egokitzeko”* prozesu berdintsua gertatzen delako, baina ondorioak eta prozesuak desberdinak dira.

Asimilazioa hizkuntza eta kultura batez jabetzea da, eta, sarritan, hori *sine qua non* baldintza bati lotuta doa: gizarte eta legezko hiritartasuna lortzea. Kultura nagusiaz edo gehingoaren kulturaz jabetzeko prozesuan, horrek norberaren kulturaren ezaugarri gehienak galtzea dakar.

Horrela ulertuz gero, asimilazioak esan nahi du etorkinek euren janzkera utzi behar dutela, eta muturrera helduta, euren erlijioa eta hizkuntza utzi behar dituztela. Eredu horri jarraitu zaio Frantzian.

Tarteko maila batean, hau da, asimilazioaren eta integrazioaren artean, herrialde batzuen tolerantzia kulturala dago (esate baterako, Ingalaterran eta Holandan). Kasu horietan etorkinen kultura onartzen eta bultzatzen da, hau da,

nolabaiteko “permisibitate kulturala”. Praktikan horrek ghettoak edo mespretxuzko arrazakeria sortzen ditu, “ez badute integratu nahi, eurentzat kalte”.

Ez da ahaztu behar jarrera horiek alde bietan sortu daitezkeela, eta horrela, talde minoritarioek nahiago izan dezakete talde isolatuetan euren kultura eta ohiturekin bizi, integrazioak dakarren erronka eta ahalegina baino. Jarrera hori izan daiteke, alde batetik, talde minoritarioak kultura nagusiaren aurrean hartu duen babes solidarioagatik, edo, bestetik, babesteko senagatik; baita, norberaren berezitasun kulturalak mantentzeagatik, kolektiboren batean gertatzen den bezala, eta horrek batzuetan bere kulturaren nagusitasun sentimendua sentiaraztera eta harrera herrialdearen kultura errefusatzera bultzatzen du.

Hori izan daiteke guraso txinatar baten kasua, uko egin baitzion bere semeak bigarren hizkuntza ikasteari, “*bere hizkuntza -mandarin txinera- milioika gehiagok hitz egiten zuen eta, gainera, ikasi behar zuen hizkuntza bezain zaharra edo zaharragoa zen*”.

Integrazioa, ondo ulertuta, prozesu partekatua da, hau da, kultura desberdinak onartzen dira, bien aldetik onarpen eta negoziazio ahalegin bat eginda. Integrazioa ez da soilik izan behar bertan herrialdean bizi direnen tolerantzia, ezta etorkinen borondate on hutsa; baizik eta, alde biak elkar aberastu daitezke partekatutako kultura desberdinekin.

Baina, José Antonio Jordánek (2001:41) planteatzen duenaren arabera, holako negoziazio batek, hiru premisa izan behar ditu, gutxienez:

“- *Benetako berdintasuna aukerei eta gizarte eskubideei dagokienez,*
 - *benetako errespetua identitate kultural guztiei eta*
 - *bi alderdien konpromisoa gutxieneko jarrera eta balio sozio-moral berdinekin.*”

Praktikan, hauek izan daitezke premisa horien ereduak:

“*Tratu zuzena eta berdintasuneko lanean. Benetako aukerak eskolako, udaleko eta gizarteko gestioan parte hartzeko. Aurreiritziak eta estereotipoak baztertea komunikabideetan. Kultura adierazpen guztiekiko errespetua eta interesa. Herrialdeko hizkuntza edo hizkuntzak ikasteko erraztasuna ematea. Giza Eskubideen bidetik doazen balioez jabetzea, horiek urratzen dituzten ekintza guztiak baztertuz, arlo publikoan zein pribatuan.*” (J.A. Jornán, 2001:41)

1.3.2. Premia bereziak dituzten beste ikasle talde batzuk

Jarraitu baino lehen, ez dugu ahaztu behar integrazio lana ez dela soilik azterketa honetako subjektu diren ikasleei mugatzen, baizik eta orain arte arreta berezia behar duten beste kolektibo batzuetara ere zabaltzen da. Talde horiek ez dira lan honetako aztergai izan era zuzenean, baina horiek hezkuntza jardunean dituzten inplikazioak bat datoz edo era nabarmen batean gainjartzen dira eskola munduan funtzionatzerakoan. Talde hauek dira:

– Gutxiengo etniko bat, kultura oso desberdindua duena, eta sarritan diskriminatuta dagoena, mendeak daramatzana gure artean: **Ijitoak**. Kultura desberdintasunari gizarte marjinazioa gehitzen zaio familia askotan, pobrezian bizi direlako, lan munduan bazterketa jasaten dutelako eta hiri *ghettoetan* bizi direlako, eta sarritan, etorkinekin elkar bizi dira. EAEn 4.500-6.000 neska-mutil ijito bizi dira, kontaketa ez-ofizial baten arabera; izan ere, kontaketek egitea oso zaila da familia askoren joan-etorriagatik. (Euskadiko Eskola Kontseilua, 2002)

Ikasle ijitoen kolektiboak eta etorkinenak ezaugarri berdintsua dute, hau da, zentro zehatz batzuetara joaten direla eta eskolan dituzten emaitzak bertoko ikasleek baino eskasagoak direla.

Lehen hezkuntzako ikasketak gainditzen dituzten ikasleen indizea ez da %20a iristen. Kalé dor kayiko kolektiboak 1999-2000 ikasturtean jasotako datuen arabera, Lehen Hezkuntzako 6. maila ikasten ari ziren 140 ikasletatik bakarrik %16k lortu zuen maila hori ondo gainditzea. Alde handia zegoen taldearen batez bestekoarekin (Barceló, F. 2004).

- **Bakarrik dauden adin txikikoen** kolektiboak, atzerritarrak izanik, gizarte arloko premia handiagoak ditu. Gehienak magrebtarrak dira, gazteak edo adin txikikoak. Muga pasatu eta hemen atxilotu egiten dituzte edo euren borondatez joaten dira harrera etxeetara. F. Barcelóren datuen arabera (2004), hauek dira Gipuzkoan ditugun kopuruak: 1997: 28; 1998: 82; 1999: 103; 2000: 159; 2002: 117. (Adin txikikoen talde honen inguruan, hurrengo txostena kontsultatu daiteke *Bakarrik dauden adin txikiko atzerritarren egoera EAE*n, Ararteko, 2005)
- **Hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleak** (hpb). Arartekoak horiei buruzko azterketa sakona egin du eta ondorioak hurrengo txostenean argitaratu dira: *EAEko hezkuntza-premia bereziei emandako erantzuna* (Ararteko, 2001)

1.3.3. Ikasle etorkinen integrazioak sortzen dituen zalantzak

Europako beste herrialde batzuen kasuan ikusi dugun bezala, ez dago adostasunik atzerriko ikasleak eskolan integratzeko irizpideen gainean. Ez da erraza irizpide uniformeak ezartzea, integrazioa era positiboagoan gauzatu dadin bai atzerriko ikasleentzat, bai ikastetxeko gainerako ikasleentzat.

Baina ezer baino lehen, era orokorragoan planteatu beharko litzateke, zein helburu eta zein baliabide izan beharko litzatekeen atzerriko ikasleak gure hezkuntza-sisteman ahalik eta ondoen integratzeko. Horregatik, funtsezko gai bat planteatu genezake, hain zuzen, besteen lekuan jartzea, Fermín Barcelók egiten duen bezala (2004):

“Gu izango bagina etorkinak, nolako harrera eta nolako erantzuna jaso nahiko genuke? Geure seme-alabekin atzerrira joango bagina, zer eskatuko genioke hango eskolari? Eta hango gizarteari?”

Demagun kanpotik datozen eta gure hizkuntza ez dakiten guztiei hiru hilabeteko “liberazioa” eskaintzen diegula euskara edo gaztelania ikasteko.

Demagun kanpotik datorren edonori, bere gustuko “tutore” moduko bat eskaintzen diogula hasierako egunetan behintzat, galduta ez ibiltzeko.

Demagun pisu edo logela bat aloka daitekeela gure herrian eta, gainera, bidezko diru-kopuru baten truke.

Demagun lan eskaintza duenari ez zaiola inongo oztoporik ipintzen lan baimena lortzeko.

Demagun ikasle magrebiar asko duten eskoletan irakasle edo laguntzaile magrebiar bat dagoela, edo eskolaz eskola dabilen aholkularia.

Demagun eskola guztietan egiten direla, noizbehinka, talde bakoitzaren ezaugarriak (musika, artea, ohiturak, jaiak...) ezagutzeko eta baloratzeko balio duten ekintzak.

Demagun, hamar hitz ikasten ditugula gure gelan, edo gure ikastetxean, dugun etorkinen seme horri bere hizkuntzan agurtzeko, zoriontzeko edo eskerrak emateko.

Demagun.

Zer uste duzue? Atzerritarren integrazioa errazagoa ala zailagoa izango litzateke horrela?

*Galdera ezberdinak ematen dute guztiak, baina, funtsean, galdera bera da beti. Hasieran egindakoa: **gu izango bagina etorkinak, nolako harrera-eskola-gizartea... izan nahiko genituzke?”***

Behin eta berriro esan den bezala, edozein ikasle ikastetxe batean integratzea, ez da atek irekitzea eta ikasgela bat ematea soilik; baizik eta, kasu guztietan bezala, hezkuntzari lotuta dauden alderdi guztiak hartu behar dira kontuan, ez bakarrik ikasgelarekin zerikusia dutenak.

Atzerriko ikasleen kasuan beste neurri batzuk hartu behar dira kontuan, ikasle guztiekin kontuan hartzen direnez gain, kolektibo horien ezaugarri bereziekin zerikusia dutenak, eta hauek dira, aprobeitxamendu akademikoaz gain, zentroetara heltzen direnean ez dezatela gainerako zailtasunik izan, esate baterako, ez dezatela xenofobiarekin zerikusia duen arazorik izan.

1.3.4. Integrazioa eta erlijioa

Pertsona batek bi edo hiru hizkuntza hitz egin ditzake, eta eroso sentitu horietako edozein hitz egiten. Hala ere, erlijioa, identitate ezaugarri bat izanik, ezaugarri baztertzailea da. Pertsona batek erlijio musulmana hartzen badu,

ezin da aldi berean katolikoa izan, eta alderantziz. Erlijioa oso faktore garrantzitsua da ikasle etorkin kopuru handi bat, batez ere, erlijio islamikokoak, ez daitezen zentro katolikoetara joan. Erlijioetan ere ikuspuntu baztertzailak ditugu. Gasteizen, esate baterako, fededun musulman batzuk Marokoko imanen arabera Koranaren jarraipena egiten dute, eta, beste batzuk, aldiz, Saudi Arabiako imanen arabera Korana jarraitzen dute, bestea baino zorrotzagoa dena.

Badakigu ere kristautasunaren adierazpen desberdinen artean dauden harremanak noizbehinkakoak eta urrunekoak direla. Gogora ekarri dezakegu Ipar Irlandan protestanteek eta kristauak dituzten gatazkak. Gasteizen ebanjelistik eta katolikoak dituzten harremanei buruz hitz egiten badugu, ikusi dezakegu horien artean nolabaiteko mesfidantza dagoela eta harremanok erlijio desberdinen arteko jardunaldiren bat antolatzen denean baino ez direla ematen.

Katolizismoak askoz ere garrantzi handiagoa du beste eliza kristauen aldean; hala ere, beste eliza horien jarraipena askoz handiagoa da ijitoen etniako ikasle eta Hegoamerikako herrialde batzuetatik etorritako ikasleen artean, gainerako ikasleen aldean.

Hala ere, erlijioa fededunen arteko elkartasunean eragiten duen faktorea da, batez ere, erlijio berekoen artean. Horixe gertatzen da Gasteizen kasuan, izan ere, parrokiak batzuk benetako harrera zentroak dira, eta gizarte laguntza funtzioa betetzen dute: jakiak, arropa eta mota askotako laguntza. Gauza bera gertatzen da meskitek, izan ere, lehenengo harrera zentroak dira erlijio islamikokoentzat.

Premia gehien dituzten inguruetan dauden parrokiak, kultu tokiak izatez gain, gizarte eta laguntza lan eta garrantzitsua egiten dute etorkinari begira, Caritas bezalako erakunde bitartez. Kasu horietan heltzen diren sinesmenak kontuan izan gabe egiten da. Horixe dio behintzat Santa Mariako, Gasteizko alde zaharrean dagoen parrokiako, parrokoak. Bere esperientziaren arabera, dio bere parrokiaren ez zaiela laguntza eske doazen sinesmenei begiratzen: *“Gasteizko Santa Maria parrokiaren ‘kultura arteko karitatea’ egiten da. Parrokiaren sinesmen eta kultura guztietako gizon-emakumeak etortzen dira, jatorri txinatarra dutenak izan ezik”* -dio- *“eta jakiak edo laguntza ematerakoan, laguntza behar duten guztiei ematen zaie, berdín da zein den euren fedea edo kultura”*.

Egunean-egunean kultura aniztasunarekin harremanetan dagoen parroko horrek, sarritan, boz gora hausnartzen du, eta bere arabera, erlijioen arteko ezaugarri komun nagusia ez da erlijio bakoitzak izaki goren bati buruz duen ikuspegia, baizik eta giza eskubideak. *“Musulmanak oinarrian ados daude Giza Eskubideen Adierazpenarekin, baina, beti ere, alde aurretik, euren sinesmen erlijiosoak dituen berezitasunak onartzen badira. Desadostasuna sortzen da eskubideok interpretatzeko erreferentzia nagusitzat Korana hartzen denean. Erlijio-sinesmen desberdinek ikuspuntu desberdinak inposatzen dituzte, eta, beraz, Giza Eskubideen interpretazio desberdinak egiten dira.*

“Ikuspuntuak”

“Munduaren ekialdeko ikuspuntutik, mendebaldearen eguna gaua da.

Indian, lutoz daudenak zuriz janzen dira. (...) Chocó izeneko Kolonbiako eskualde bateko jakintsuen arabera, Adan eta Eva beltzak ziren, eta Cain eta Abel semeak ere beltzak ziren. Caineke anaia makilakada batez hil zuenean, Jainkoaren haserre piztu zen. Jainkoaren haserre horren aurrean, hiltzailea zurbil geratu zen, eta hain zurbil geratu zen ezen, zuri geratu zela hil arte. Zuriak Cainen seme-alabak gara.”

Eduardo Galeano (1998)

1.3.5. Integrazioa eta hizkuntza. Hizkuntza identitatea

Kultura bat definitzerakoan, hizkuntza da, erlijioarekin batera, pertsona edo talde sozial baten identitatearen oinarritzko ezaugarria. Hala ere, gizon-emakumeengan sortzen duen eragina oso desberdina izaten da.

Erljioak gizon-emakumeak eta talde sozialak sinesmenen arabera bereizten ditu, eta, historian zehar, gerra eta gatazken eragile izan da. Pertsona edo komunitate baten hizkuntzak ez du erljioak adinako ondoriorik sortu. Edonola ere, gizarte kohesiorako joera handiagoa du, segregaziorako baino: funtzio nagusietako bat komunikazioa da. Gainera, hizkuntza bat hitz egiteak ez du esan nahi beste hizkuntza batzuk ez direnik onartu/jakin behar. Alderantziz.

Aitortu behar dugu, beraz, hizkuntza gizon-emakumeen identitatearen alde garrantzitsua dela: eteten denean edo larriki oztopatzen denean nortasun osoari larriki eragiten dio. Komunitate baten parte izatearen sentimendu sakona eragiten du gizarte mailan, baina ez da baztertzaileria. Amin Maaloufek bere saiakera bikainean esaten duen bezala (1999:142), erljioa baztertzaileria da eta hizkuntza ez:

“Batera hitz egin daitezke hebreera, arabiera, italiara eta suediera, baina ezin daitezke aldi berean judua, musulmana, katolikoa eta luteranoa izan; gainera, pertsona batek bi erlijiotan sinetsiko balu ere, jarrera hori ez litzateke onargarria izango besteentzat. (...) Nabarmendu nahi dut hizkuntzak berezitasun eder bat duela, hain zuzen, identitate tresna eta komunikazio tresna izan daitezke aldi berean.”

Era berean, ikasle batek bi edo hiru hizkuntza hitz egin ditzake, eta bateragarria izan daitezke hizkuntzekiko eta hizkuntza horien adierazpen diren kulturekiko zaletasuna. Alderantziz, esperientziak dio ikasle horiek kultura eta hizkuntza adierazpen desberdinekiko tolerantzia handiagoa erakusten dutela, eta, gainera, errazago egiten zaiela hizkuntza eta kultura alorreko gaitasuna garatzea.

Euskal Autonomia Erkidegoan arazoak planteatu dira eta erantzun desberdinak eman dira kontaktuan dauden hizkuntza ofizialei dagokienez. Horrela, kultura aniztasunaren onarpen adierazpenak asko dira, baina erantzun diskriminatorio eta tolerantzia gabekoak ere badaude. Euskal herritarrak, batez ere bere bizitza pribatuan, abegitsuak, solidarioak eta irekiak dira. Baina, aldi berean, batez ere bizitza publikoan, banaketarako, gatazkarako eta intolerantziarako joera dute, **“linguizismo”** deitu izan zaion jarrera adieraziz, hau da, *“hizkuntza bat segregazio tresna gisa erabiltzea, etnizismo eta arrazakeria kutsu batekin”* (Tove Skutnabb-Kangas 1988).

EAEko hezkuntza-sisteman zaila da beharrezkoak diren bi poloen arteko oreka lortzea: kultura aniztasuna aintzat hartzea eta onartzea, eta, aldi berean, norberaren identitate kulturala berrestea, denbora luzez ukatua izan dena eta orain, nolabait esateko, berreskuratu behar dena. Ezin da tolerantziaz hitz egin poloetako bat ukatzen bada edo bata berrestearren bestea sakrifikatzen bada.

Ikasle etorkinen kasuan, hezkuntza-sisteman integratzean hainbat aukera planteatzen dira; horiek dira eskaintzen diren eredu desberdinak. LOGSEren arabera, zentro bakoitzak zehaztuko ditu helburuak eta jarduteko ildo nagusiak Ikastetxearen Heziketa Proiektua (IHP), bere ingurua eta ibilbidea aztertuta. Lege horren arabera, *“Heziketa-proiektua proiektu integratzailea izango da, eta diskriminaziorik eza eta hezkuntza-integrazioa izango dira oinarritzeko balioak”*. Curriculum Proiektuan, irakasleek ikastetxeko hizkuntza proiektua eta ikasleen aniztasunari arreta egiteko jarraibideak adostuko dituzte.

1.3.6. Identitateak eta hizkuntza aniztasuna

Oraindik hasiera fasean egon arren, aspaldion hezkuntza Administrazioak hizkuntza aniztasuna hezkuntza-sisteman sartzearen alde egin du. Gizarte interes handia dago ikasle guztiek bi hizkuntza ofizialez gain gutxienez atzerriko hizkuntza bat ikasi dezaten. Ingeleserako joera nagusitzen da, baina, hurbiltasun arrazoiengatik, frantsesarekiko interesa ere badago, laugarren hizkuntza gisa. Hizkuntza aniztasunari buruzko esperientziak eta jardunaldiak egiten ari dira eta eztabaida hasita dago. Zentro batzuetan urteak daramatzate hizkuntza aniztasuna irakaskuntzan sartzeko ahalegin serioa egiten.

Hizkuntza aniztasunaren helburuekiko nolabaiteko adostasuna dago; Xavier Garagorriren arabera (2002:93) *“elebitasuna izan behar da euskara eta gaztelania ikasteko oinarria, lehenengo bi hizkuntza ofizialak, eta, gero, hirugarren hizkuntza bat, atzerrikoa. Eta hezkuntza komunitatearen onarpena dago”*.

Ikasle etorkinak etorri izanak indartu egiten du hizkuntza aniztasunaren perspektiba hori, baina ikuspuntu desberdinetatik. Batzuk elebidun heltzen dira eta ikasgelatan sartzen direnean errealitate berria sortzen da hizkuntza eta kultura aniztasunari dagokionez, ikasleon hizkuntza eta kultura desberdinekin.

Dembarenean hitz egiten dutena

“Bera izan ezik, [etxeko] beste guztiak senegaldarrak dira (Demba Malin jaio zen) eta pentsatuko genuke frantsesez hitz egingo dutela, Senegaleko hizkuntza ofiziala baita. hala ere, Dembarenean hizkuntza asko hitz egiten dira:

- Herri bereko jendea dagoenean, herri horretako hizkuntza hitz egiten dute.

- Hainbat herritako jendea dagoenean, wolofa erabiltzen dute. Inor ez da wolof Dembarenean, baina denek hitz egiten dute hizkuntza hori nola edo hala, Senegaleko hizkuntzarik zabalduena delako.

- Dembak badaki wolof apur bat, Senegalen bizi izan zelako urte batzuetan. Ezin duenean wolofez zerbait adierazi, frantsesez esaten du. Eta besterik ezean, gaztelania erabiltzen du.

Beatriz Díaz (2004 a)

Kasu askotan elebidunak dira edo hizkuntza bat baino gehiagorekin daude ohituta. Sahara hegoaldeetik datozen ikasleentzat oso ohikoa da eta askok ez dute esaten zenbat hizkuntza hitz egiten duten. Pertsona elebidunak dira, baina ez dute sentitzen hala direnik edo lotsatu egiten dira. Hala ere, hurrengo galdera egin dezakegu: Frantsesez, espainieraz, eta ingelesez hitz egiten duen pertsona bat elebiduna da eta Afrikako hainbat hizkuntza edo dialekto hitz egiten dituen ez? Izan ere, hizkuntza minoritarioak dakizkiten etorkinak dira euren hizkuntza-egoeraren eta harrera herrialdeko egoeraren artean simetriak errazago ikusten dituztenak (Carme Junyent, 2005).

Beraz, kontuan hartu behar da, oso garrantzitsua baita, hizkuntza eta kultura berriek duten balioa ikasleentzat eta zentroarentzat, eta aberastasun faktoretzat aurkeztu behar lirerateke. Alde batetik, hizkuntza horiek jakiteak hizkuntza ofizialak ikasteko prozesuan lagundu dezake. Beste alde batetik, gaur egun, munduan gero eta lotura estuagoak daude, harreman ekonomikoak gero eta irekiagoak eta konplexuagoak dira eta horren eragina eskolan ere nabari da. Beraz, hainbat hizkuntza hitz egiten duten ikasle horiek etorkizuneko bitartekari edo enbaxadore izan liteke, ez soilik lehen aipatu dugun kultura artekotasunaren ikuspuntutik, baizik eta euren itzulpen zerbitzuak munduko beste herrialde batzuekin harremanak dituzten enpresei eskaintzeko gaitasuna izan dezaketelako.

Hizkuntzen erreferentziako europar esparru bateratuak Europako Kontseiluak egindako apustu garbia jaso du (2001) hizkuntzak irakatsi eta ikasteari dagokionez, hizkuntza eta kultura aniztasuna bultzatzearen. Gogoratu behar da agirian “multilinguismo” eta “plurilinguismo” bereizten direla, lehenengoa da “*hainbat hizkuntza jakitea edo hainbat hizkuntza elkar bizitzea gizarte jakin batean*; eta, bigarrena, “*aldi berean bi hizkuntza edo gehiago existitzea pertsona baten komunikatzeko gaitasunean eta horien artean dagoen harremana. Pertsona baten hizkuntza ezagutzak edo esperientziak pertsona horren inguru kulturaletan edo eskolan hartu daitezke; elkar erlazionatzen diren eta elkar eragiten duten sistemetan antolatzen dira, eta subjektuaren komunikazio gaitasuna garatzen laguntzen dute*” (ELEren hitz gakoaren hiztegia: Centro Virtual Cervantes). Ikuspuntu hori kultura aniztasun kontzeptuarekin osatzen da, eta honela zehazten du “*persona baten komunikatzeko gaitasunean bi kultura edo gehiago existitzea aldi berean eta horien arteko harremana*”. Laburbilduta, Morote eta Labrador (Sierra eta Lasgabaster-en, 2004:17):

“Lehen aipatutako Esparruak bi gaitasun horiek (hizkuntza aniztasuna eta kultura aniztasuna) definitzen ditu: hizkuntzak komunikazio helburuetarako erabiltzeko gaitasuna eta kultura arteko hartu-eman batean parte hartzeko gaitasuna; horrela, pertsona batek hainbat hizkuntza daki -ez maila berean- eta esperientzia du hainbat kulturatan. Ez da gaitasun bat bestearen gainera nagusitzen, edo batek ez du bestea alboratzen; baizik eta erabiltzaileak erabili dezakeen gaitasun konplexu bat -baita osatua ere- existitzen da.

Eredu Berriak hizkuntza eta kultura aniztasunak dakarren aberastasuna jasotzen du eta hizkuntzarekiko kontzientzia garatzeak duen garrantzia nabarmentzen du.

1. taula. Eredu Tradizionala versus Eredu Berria

Eredu Tradizionala	Eredu Berria
Estatu-nazioari eta nazioko hizkuntzari ematen zaie garrantzia identitate iturri gisa.	Europar hirirtasunari eta hizkuntza aniztasunari ematen zaie garrantzia.
Hizkuntza aniztasuna arazoa da gizartearentzat.	Hizkuntza aniztasuna aberasgarria da gizartearentzat.
Elebitasuna eta beste kultura batetik etorri izana isildu egiten dira.	Elebitasuna eta kultura desberdin batetik etorri izana ondo hartzen dira.
Arazoa da eskolan hezkuntza elebiduna ematea. Haurrei hizkuntza nazionalen eman behar zaie eskola, geroago beste hizkuntza batzuk ikasteko.	Hizkuntza elebiduna edo eleanitza bultzatzen da, aldi berean eta une berean hainbat hizkuntza ikasi ahal izatea errazten duelako.
Beste hizkuntza bat hitz egiten dutenak "kanpotarrak" dira.	Beste hizkuntza bat hitz egiten dutenak gure komunitatekoak dira.
Beste hizkuntza batzuk ikastea zaila da.	Beste hizkuntza batzuk ikastea normala da.
Azken helburua da hizkuntza bat natibo batek dakien bezala jakitea.	Hainbat hizkuntzatan oinarritako komunikazio gaitasuna izatea baloratzen da, bizitzan zehar lotuko den gaitasuna, hain zuzen ere.
Irakaskuntza/ikaskuntza hizkuntza helburuetan oinarritzen da soilik. Kultura ez da kontuan hartzen edo estereotipoak erabiltzen ematen da.	Irakaskuntza/ikaskuntzak ezaugarri kulturalak jasotzen ditu, ikasleek kultura aniztasunaren kontzientzia hartu dezaten eta beste hizkuntza batzuk, horien hiztunak eta beste kultura batzuk baloratu eta errespetatu dituzaten.
Irakaskuntza/ikaskuntza hizkuntza bakararen oinarritzen da. Ezin dira bi hizkuntza edo gehiago ikasi aldi berean.	Hizkuntzen irakaskuntza/ikaskuntzak hainbat hizkuntzen arteko eta hizkuntza oso desberdinen arteko loturak ezartzen ditu, ikasleak hizkuntzekiko kontzientzia hartu dezaten (<i>language awareness</i>)
Hizkuntza ikastea elitista da eta arazotsua gehiengorentzat.	Gehienek ikasi ditzakete hizkuntzak. Horrek gero eta hizkuntza eta kultura aniztasun handiagoko gizarte bizi garenon arteko komunikazioa erraztu behar du.

(Bernaus, M., 2004:4-5. Sierra eta Lasagabaster-en, 2005)

1.4. INTEGRAZIOA ETA IKASLE ETORKINEN KULTURAK

Homogeneoa dena ezin da integratu: desberdintasunik gabe ez dago integrazioerik. Pertsona eta talde desberdinduek parte hartzeko guneak behar dituzte, ekonomia edo eskola, esate baterako. Integrazioerik gabe, ez guke aniztasunaz hitz egingo, baizik eta bazterketaz. Migrazioak heterogeneotasuna dakar. Eskubide berdintasunak ez du esan nahi ez denik desberdintasunik egongo: komunitate batean hainbat talde kultural edo sozial egon daiteke, hainbat pentsaera eta hainbat jokaera, baina gizarte bakarra egon behar du. Beraz, etorkinen integrazioa ez da izan behar etorkin horiek "gutarrak" egitea, "asimilazio" zentzu batean; euren identitatea garatzen utzi behar zaie, hainbat komunitatekoak izatea onartzeko aukera izan dezaten. Euren kulturaren balioa errespetatzen eta onartzen dugun heinean, eurek ere gure kulturak ikasi, baloratu eta errespetatuko dituzte, eta hori aberasgarria izan behar da batzuentzat zein besteontzat. Hori esan nahi izan zuen CCOOren Irakaskuntza Ataleko idazkari nagusiak (Javier Nogales, 2003), ikasle etorkinen harrerari buruz Hezkuntzako sailburu ohiak egindako adierazpen batzuen gainean: *"Sailburu ohiak esan du gure herrialdera datorrena, 'hobeto' integratu dadin eta 'gu bezalakoa' izateko, 'orientatu' egin behar dela -ez informatu-, eta Hezkuntza sailburuak benetan esan nahi duena da orientazio hori 'guk nahi dugun bezalakoa izateko' ematen zaiela"*.

Beste herrialde batzuetatik etorritako pertsonak "mugako pertsonak" dira nolabait, Amin Maaloufen arabera; horien identitatea hainbat hizkuntza eta kulturatan oinarritzen da eta funtzio jakin bat dute, "komunitate eta kultura ugarien arteko loturak, zubiak" dira. Horregatik, ezin zaie inposatu kultura bat aukeratzea, bestea baztertuz:

"Bando bat edo beste aukeratzeko eskatzen bazaie behin eta berriz, euren tribuan berriz integratzeko agintzen bazaie, orduan zilegi da munduaren funtzionamenduaz arduratzea. Aukeratzeko 'eskatzen' bazaie, 'agintzen' bazaie -zioen- Nork agintzen die? Ez soilik alderdi guztietako fanatikoek eta xenofoboek: zuk eta nik, denok. Denok hain barnetatuta ditugun ohitura eta adierazpen horientatik, ikuskera hain estu eta eskusibista, garbizale eta sinplistaetik, identitatea herrialde bakar batekoa izatera mugatzen duena, eta hori grinaz aldarrikatzen duena."

Identitatea

Bi herrialdetan, bi edo hiru hizkuntzatan eta hainbat kulturatan bizitzeak ni neu eta ez beste inor izateko aukera maten dit. Horixe da nire identitatea.”

Amin Maalouf

1.4.1. Hainbat ikuspuntu biztanle etorkinen kulturari eta hizkuntzari ematen zaien tratuari buruz

Eskolan kultura aniztasunari eskaini zaion arreta aldatzen joan da, gizartean kultura aniztasunari buruzko ikuspuntu desberdinak sortzen joan diren heinean.

Migrazioari lotuta dauden gizarte eta hezkuntza politiketan, helburu nagusia izan da atzerriko ikasleak hezkuntza-sisteman eta harrera gizartean hainbat azkarren integratzea.

Planteamendu horrek ikasleak azkar eta era eraginkor batean integratu nahi ditu irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan, eta hizkuntza eta kultura bakarra erakusten dira, gehiengoarena. Europako zenbait herrialdetan ohikoa izan da planteamendu hori: irakaskuntza sinplifikatu egiten da, atzerriko ikasleak azkarrago eta era eraginkorrago batean integratu daitezkeen ikasgelan. Bide horretatik joan da, esate baterako Amerikako Estatu Batuetan, eskola elebitasunari buruzko hainbat lege baliogabetu izana *“lan gehiegi delako ikaslearentzat, eta oztopo delako eskolan eta gizartean etorkizunean integratzeko”*.

Ikuspuntu horren oinarria da kultura desberdinak bateraezinak direla testuinguru sozial berean, eta horren haritik, kultura bakoitzak garrantzi desberdina duela. Horrela, kultura nagusia *da araua, eta horren arabera baloratuko dira beste kulturak*. Ikuspuntu honen arabera, *kultura nagusitik abiatuta hartzen dute zentzua eta garrantzia beste kulturek*. **Asimilazioaren ikuspuntuak**, bere aldetik, minoritarioak, hau da, *“besteak” egokitu beharra planteatzen du; horrela, “gizarte hartzailearen, hau da, gizarte nagusiagoaren balio, ohitura eta antolaeretara egokitu behar dira”* (Juliano, D. 1993:32).

Horrela, ideia horiek garatu dira gehiengoaren eta gutxiengoaren kulturaren arteko desberdintasunak leundu nahi dituen hezkuntza motan, pedagogia orekatzaile baten bidez.

Gainera, jarrera horiek eragin gaiztoa sortzen dute eta horren bidez beharizan sozial eta ekonomikoak kultura filiazio jakin bati lotzen dira.

Kulturen arteko desberdintasunak ikasle talde minoritarioaren *“ezagutza-defizit”* gisa ulertzen dira eta eskolak hezkuntza mota horren bidez osatu behar ditu, hau da, desberdintasunak *“orekatu”* behar ditu. Desberdintasun kulturala eskola atzerapenarekin lotzen da, baina, sarritan, hori ez da benetan gertatzen edo soilik zati batean gertatzen da, ikasle horiek desberdintasun kulturalaz gain, egoera sozio-ekonomiko jakin batzuetan bizi daitezkeelako, eta gizarte laguntzaren beharra izan dezaketelako.

Sarritan borondate onekoa izan arren, atzerriko ikasleen gizarteratzea ulertzeko era horrek eragozpen garrantzitsua du; izan ere, ez ditu kontuan hartzen familiaren kultura, ikasleon jatorriak eta, azken batean, identitatea; eta horrek garesti ordaindu beharra dakar.

Batzuetan, horrela hezitako pertsonak dualitate sozial bat mantentzen dute, alde batetik, ez dute sentitzen bertakoek onartzen dituztenik, eta, aldi berean, ez dute euren identitatea mantentzen. *“Egoera horrek angustia eta indefinizioa sortu dezake kulturari dagokionez, eta hori beste zailtasun bat izango da integratzerakoan”*, etorkin taldeetan ikusi den bezala (Colectivo IOE, 2002).

Asimilazioak lortu nahi duen helburuak, hau da, ikasle guztiak kultura nagusi eta bakarrean hezteak, porrot egin du, batez ere, gizarte kohesioari eta asimilatu nahi diren minoriei laguntzeari dagokionez. *“Porrot horren ondorioz, kultura aniztasuna baloratzen hasi zen eta kultura desberdinen ezaugarriak sartzen hasi ziren”* (Hezkuntza eta Zientzia Ministerioa, 1984:33).

Kontaktuan dauden kulturen gaia aztertu duten egile askok zabal erabili dute “kultura aniztasuna” hitza edo “kulturanitza” izenondoa, sarritan era nahasgarri batean, hasieran eragin anglosaxoiko asimilazioaren ildotik zihozten orientabide pedagogikoei buruz hitz egiteko. Ingeleseko adierazpen zabalduena *multicultural education* da.

Gaur egun “kulturanitza” terminoak kultura minoritarioak onartzea esan nahi du, eta asimilazioaren ikuspuntua berraztertzea, eta, aldi berean, kultura aniztasuna berriro baloratzea planteatzen du. Kultura aniztasuna onartzen duen heinean eta “kultura bakarraren” ikuspuntu asimilazionistak duen helburu berdintzailea berraztertu nahi duen heinean, ikuspuntu hori aurrerapen bat da, inplikaturako talde minoritarioen kontzientzia hartzen delako eta curriculum osagarria planteatzen duelako. Hala ere, ikuspuntu murriztailea da, gain-gainean dauden alderdiak baino ez dituelako nabarmentzen. Kultura aniztasunak kultura minoritarioaren nolabaiteko balioa onartzen du. Nahiz eta garrantzi handia eman ez, hau da, eskolaz edo ikasgelaz kanpoko jarduera gisa, familiari lotuta, curriculum ofizialetik kanpo eta ikasle minoritarioei zuzenduta.

Kultura minoritarioa onartzeko aurrerapausoa bada ere, kontuan izan behar da ez dela behin betiko irtenbidea, sortu ditzakeen nahigabeko ondorioengatik. Planteamendu horrek nolabaiteko segregazioa sortu dezake; talde nagusiak ez badu jarduera horietan parte hartzen edo ez badu uste jarduera horiek positiboak direnik komunitate osoarentzat, desberdintasunak eta segregazioa mantentzeko direla pentsatu dezake.

Aurreko planteamenduei dagokienez, aspaldion, antza denez, indarra hartu du gizarte guztien kultura aniztasunari buruzko ikuskera teorikoak eta praktikoak, eta berdintasunean, elkarerraginean eta gizarte eraldaketan oinarrituta dagoena: **kultura artekotasuna**. Ikuskera horrek “kultura aniztasuna” gainditu nahi du; horren arabera gizarte batean dauden kultura guztiak onartzen eta errespetatzen dira, haien artean sortzen den elkar eragina kontuan izan gabe. Legitimitatea kentzen dio kultura nagusiak minoritarioen gain egiten duten “asimilazio” hutsari, eta kultura desberdina dutenekiko diskriminazio- eta xenofobia-jarrerak baztertzen ditu.

Orain arte esandako guztiaz, ondorio hauek atera daitezke **kultura arteko hezkuntzari** dagokionez, J.A. Jordánen arabera (1994:21):

“Gaur egun etorkizuneko herritarrak prestatu behar dira, benetan kulturanitza eta era ideal batean kultura artekoa izango den gizarte batean bizi daitezen, eta hezkuntza mota hori da behar horri eman behar zaion irtenbide pedagogikoa. Kultura arteko hezkuntzak gaitasun kultural heldua sortu nahi du zentro guztietako ikasleengan; hau da, trebetasun eta jarrera batzuk sortu nahi ditu haiengan, gure gizarte kulturantz eta eleanitzean ondo moldatzeko gaitasuna izan dezaten.

“Kultura arteko hezkuntza” terminoa eta barnean duen ikuspegi ideologikoa da gure kulturako egileen artean onarpen handiena duena (Siguán, Etxebarria, Serra, Jordán, besteak beste), izan ere, nahiago dute termino hori besteen aldean.

Kultura aniztasunaren bidetik doazen terminoak kontaktuan dauden kultura desberdinen presentzia objektiboa azaltzen duten bitartean, kultura artekotasun terminoa egokiagoa da, hobeto adierazten duelako kultura desberdinen arteko elkarerragina *“izan ere, ‘arte’ atzizkiak kontaktuan dauden kulturen arteko elkar truke, balorazio eta aberastasunaren ideari egiten dio erreferentzia”* (Jordán, 1994:22).

Beste alde batetik, Eskualdeetako Lantaldearen “Kultura arteko Hezkuntza” Irizpenak (1997) “kultura arteko hezkuntza” terminoaren alde egiten du, *“kultura desberdinen arteko elkarerragina eta elkartrukea ematen dituelako aditzera”*, eta, aldi berean, gogoratzen du, gero eta atzerriko langile gehiago duen eta gero eta pluralagoa den Europa batean *“Europa batuago bat egiteko, eta arrazakeriari eta xenofobiari aurre hartzeko balio behar du”*.

Irizpen horren arabera, kultura arteko hezkuntza ez da ikasgeletara mugatu behar, baizik eta eskolaz kanpoko jarduna eta helduen hezkuntza ere inplikatu behar ditu. Hezkuntza mota horrek kultura arteko material egokiak izan behar

dituela dio, horren gaineko edukiak ikasketa planetan sartu behar direla eta irakasleak eduki horietan trebatu behar direla.

Beraz, hezkuntzari dagokionez, eta ideia hau kontuan izan behar da, etorkin komunitateetatik eta gutxiengo etnikoetatik datozenak irakaskuntzan sartzeko aukera handiagoa izan behar dutela eskatzen da.

Kulturalki desberdinak diren pertsonekin eskolan eta eskolatik kanpo bizitzeko gaitasuna landu nahi da ikastetxe guztietako (ez soilik ikasle etorkinak dituzten ikastetxeak) ikasleen artean, eta, horrekin batera, ikuskera kultural desberdinak kontaktuan egonera sortu daitezkeen gatazkak konpontzeko gaitasuna ere.

Kultura aniztasunarekiko errespetatua eta ikasle guztien arteko berdintasuna bateratu behar dira, kultura arteko hezkuntza orekatu baten testuinguruan.

Kultura arteko hezkuntzaren dekalogoia

- I.- Giza berdintasunean eta edozein bazterketa mota gaitzetsiz heziko duzu.
- II.- Pertsona guztiak errespetatuko dituzu, baina ez dituzu nahitaez horien ohitura eta ekintza guzti-guztiak errespetatu behar.
- III.- Ez duzu kultura artekotasuna folkloreakin nahastuko.
- IV.- Identitatea era askean eta arduratsuan eraikitzen lagunduko duzu.
- V.- Ikaskuntzak hezkuntza-helburuetara bideratuko dituzu.
- VI.- Ahaleginduko zara ikaste jarduera guztiak garrantzitsuak izan daitezen denentzat, batez ere, talde minoritarioentzat.
- VII.- Ez zara ikasleak talde homogeneousotan jartzeko tentaldian eroriko.
- VIII.- Ez duzu lagunduko zerbitzu etnikoak sortzen ez indartzen.
- IX.- Ez duzu ikasleen familiei buruzko iritzi ausartegirik emango.
- X.- Zure ezjakintasuna, zure aurreiritziak eta zure estereotipoak aitortuko dituzu, bai eta prestakuntza iraunkor espezifikoa behar dela ere.

Francesc Carbonell y París. Maisua.
Cuadernos de Pedagogía

1.4.2. Kultura arteko eskola

Gaur egungo gizartean era askotako jatorria duten taldeak elkar bizi dira, gero eta gehiago; baina horrek ez digu pentsarazi behar hainbat kultura fisikoki batera existitzeak kulturen arteko elkar bizitza positiboa sortu behar duenik. Batzuetan justu kontrakoa gertatzen da.

Ezin dugu utzi elkar bizitza hori arrazakeria, ghetto, eta bazterketa kulturalen eta sozialen iturri bihurtzen, ez direlako bitarteko egokiak sasoiz jarri.

José Antonio Jordánek (1995:37) zera esan daiteke “*Nahiko antzekoak diren ikasle taldeetan aritzeko prestatu den irakasle askorentzat ikasgeletan kulturalki desberdinak diren ikasleak egotea aniztasunaren arretari gehitzen zaion ‘arazoa’ da. Azken urteotan aniztasunari arreta eskaintzea funtsezko abiaburua da*”.

Kultura arteko hezkuntzaren esperientzia oker ulertu daiteke eta hori saihesten ahalegindu behar gara; beraz, ondo bereiztu behar dugu **zer den** eta **zer ez den** eskolan hainbat erabiltzen den kontzeptu hori.

Ez dugu pentsatu behar talde minoritarioetako ikasleak defizitarioak direnik, talde minoritarioetakoak direlako. Sarritan oker pentsatzen dugu desberdinak direnak “gabeziak” dituztela. Eskolan eta bizitza akademikoan integratu behar dira, baina euren hizkuntza eta kultura utzi gabe.

Ez dugu beste muturrera jo behar ere eta ez diegu gehiegizko balioa eman behar kultura desberdinei, hau da, batzuek “muturreko kultura-hezkuntza” deitu izan diotena.

Desberdintasunekiko gehiegizko errespetuak eta horiek eskolan bizirik mantentzeko ahaleginak eskola ghettoak sortu ditzake. Azken batean, beste muturrean, ikuspuntu hori kulturalismo bakarren batura izaten amaitzen du.

Kultura arteko hezkuntza ez da planteatu behar jarduera isolatuen batura gisa, noizean behin antolatutako jardunaldi kulturalak izaten amaitu dezaketelako eta horiek eskolan dauden talde desberdinen erakusketa gastronomiko (batzuek *kus-kusaren curriculum* esaten diotena era despektibo eta grafiko batean), artistiko, musikal eta abar izaten dira. Ez dugu pentsatu behar ere kultura arteko hezkuntza soilik talde minoritarioei edo atzerriko ikasleak dituzten zentroei zuzendutako jarduera multzoa denik. J.A. Jordánen arabera, kultura arteko ikuspuntua “*ikastetxe guztietan hartu behar litzateke kontuan, herritarrak etorkizuneko gizarterako prestatzeko*”.

Eskola izango da, besteak beste, elkar bizitzarako trebatzeko ardua izango duen erakundea. Kulturalki gero eta anitzagoa den gizarte batean bizi garenez, eskolak anitzasun hori bere gain hartu eta ikasleak gizaki guztien berdintasunean eta horien sinesmenen tolerantzian hezi behar ditu. Eskolan ikasi behar da kultura eta eredu kultural desberdinetakoak diren pertsona guztiak errespetatzen, diskriminazio eta xenofobiarik gabe, muga bakarra Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalaren errespetua izanik.

Ikuspuntu horri dagokionez, Herriaren Defendatzaileak hurrengo honen alde egiten du (2003, 266):

“Kultura anitzasuna zeharkako ardatz gisa sartzea eta ikastetxeetan ikuspuntu horretatik prestatzea jakintza arlo guztietako programazioa. Ezinbestekoa da kultura desberdinen errespetuan oinarrituta dagoen hezkuntza-eredua eskola guztietan orokortzea, horixe baita zentroetan dauden kultura guztien eta kultura horietako pertsonen balorazio positiboa egiteko behar den oinarria.”

Ikasle etorkinei dagokienez ezin da esan politika bateraturik dagoenik, hala ere, eskolek antzeko neurriak hartu dituzte edo hartu behar izango dituzte. Neurriok hurrengo ataletan batu ditugu, M. Siguánen sailkapenaren arabera (1998:21):

“- Ikasleak eskola sisteman errazago integratzeko neurriak, eta, lehenengo eta behin, bizi diren herrialdeko hizkuntzak hobeto jakitea helburu duten neurriak. Horrez gain, ikaskuntzako hizkuntzak ez jakitearen edo hezkuntza-sistema aldatu izanaren ondorioz gertatutako eskola-atzerapena konpentsatzen duten neurriak.

- Bertako eta atzerriko ikasleen arteko elkar ezagutza errazten edo indartzen duten neurriak, hain zuzen ere, kultura arteko hezkuntzaren curriculumean jasota daudenak.

- Norberaren ezaugarri kulturalak mantentzen dituzten neurriak, eta, lehenengo eta behin, ahal den neurrian, jatorrizko komunitateko hizkuntza eta kultura mantentzen eta indartzen dituzten neurriak.”

Baina, kontuan izan behar da neurriok aplikatzeak ez duela eragin negatiborik izan behar eskolan, baizik eta alderantziz, hezkuntza esparru aberasgarria sortzeko akuilu izan behar dira.

Beraz, hauxe da **kultura arteko eskola**: erreferentzia modura Giza Eskubideak hartzen dituen esparru integratzaile horretan kultura eta hizkuntza ezaugarri guztiak jasotzen laguntzen duen ikuspuntu pedagogikoa duena.

1.4.3. EAEko lege esparrua kultura arteko eskolari dagokionez

Hezkuntzaren antolaketa arautzen duten administrazio guztietan azaldutako kultura arteko ikuspuntuak bultzatzen dituzten neurri legal ugari daude. Baina beti ez da erraz jakiten zein lege esparrutan gabiltzan.

Hezkuntza-araudia oso sakabanatuta dago lege organikoetan (LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE eta LOE) eta lege labirinto bat osatzen dute; izan ere, lege bat edo beste aplikatzen den jakiteko edo hezkuntza alderdi jakin bat administrazio zentraletik edo hezkuntza-administrazio bakoitzetik arautzen den jakiteko xedapen derogatzaile batetik bestera eta xedapen osagarri batetik iragankor batera joan behar da. Zehazteko dago zein esparrutan garatuko diren lege hauek, 2003ko abuztuko Kalitate Legea zenbait alderditan baliogabetuta geratu ondoren, gerora LOEn egindako garapenetan hezkuntza alorreko beste helburu batzuk planteatzeko.

Egoera zail hori Europako esparru juridikoan sartu behar da, bertan ikusten baita nabarmenago kultura artekotasuna garatzeko nahia.

Europar Batasunak nabaria da kultura desberdinen arteko elkar bizitzak eta harremanak hezkuntzan hartzen duten garrantzia Europar Batzordeak hartutako lehenengo erabakietatik hasi eta Europar Batasunak oraintsu hartu dituen arte (Europako Konstituzioa onartzeko edo ez onartzeko zain). Besteak beste:

- 1997ko Zuzentaraua etorkinen seme-alaben hezkuntzari buruzkoa.
- Europar Batasunaren Itunaren 126 artikulua kultura eta hizkuntzaren arloko hezkuntzak eta aniztasunak duten garrantzia nabarmentzen du.
- Hezkuntzaren Europar Eraginari buruzko Liburu Berdea (1993).
- Sokrates Programa (1994), Comenius, Acción 2, kultura arteko hezkuntza-programak.
- Europako Erkidegoaren Kultura arteko Hezkuntzari buruzko proposamena (1995).
- Eskualdeetako Lantaldearen “Kultura arteko Hezkuntza” irizpena (1997).

Estatuaren eskumenei dagokionez, uztailaren 22ko aginduan (MEC, 1999) hezkuntza-konpentsazioko neurriak jasotzen dira hezkuntza arloko premiak dituzten ikasleentzat, hau da, desabantaila egoeran dauden gutxiengo etniko eta kulturaletako ikasleentzat; izan ere, ikasle horiek desfase garrantzitsua dute eskolari dagokionez, eta, horrez gain, berandu hasi dira, eskolatzea irregularra izan da edo ez dakite eskolako hizkuntza. Zehazki, etorkinen hezkuntzarako eskubideari dagokionez, 2000ko Lege Organikoaren 9. artikuluan Konstituzioak denentzat jasotzen duen oinarritzko eta doako hezkuntzarako eskubidea aitortzen da: *“funtsezko eskubidea da, familien egoera legala edozein izanik ere”*.

Eskola-integrazioa oinarritzko abiaburua da, 1981ean aldarrikatu zen eta LOGSEn berretsi zen 1990ean; izan ere, aniztasunerako hezkuntzaren aldeko neurriak proposatzen dira lege horren helburuetan zein legea garatzen duten artikuluetan. 299/1996 Errege Dekretuan talde horiei eskaini beharreko arreta aipatzen da esplizituki, hain zuzen ere, *“eskola-esparru bateratuan eta kulturantzian ezaugarri soziokultural desberdinak dituzten herritar taldeentzat”*, eta *“kultura desberdinek eskaintzen duten aberastasuna bultzatu”* beharra ere aipatzen du.

EAEEn, Eusko Jaurlaritzaren Oinarritzko Curriculum Diseinuaren dekretuak (OCD, 1992) hezkuntza-sistemaren elebitasuna aitortzen du eta ikasleen aniztasuna nabarmentzen du, baina gehiago ari da desberdintasun kognitiboari buruz desberdintasun kulturei baino, eta gauza bera gertatzen da Euskal Eskola Publikoari buruzko Legearekin (EEPL, 1993), izan ere, honela definitzen du hezkuntza-sistema *“anitza, elebiduna eta demokratikoa (...), desberdinkerien orkestratzailea eta aniztasunaren integratzailea” (...)* *“elkarrenganako errespetua bultzatuz eta giza eskubideen alde eginez”*.

1998ko uztailaren 30eko Aginduan, beren beregi aipatzen dira *“kulturaren ikuspegitik besteak baino egoera txarragoan dauden ikasleak, eta hezkuntza arloan esku-hartzeko neurriak eskolara egokitzeke zailtasun handiak dauzkaten ikasleentzat”*. Agindu horrek, konpentsazio kutsu nabarmena duen arren, aniztasunaren tratamenduaren ikuspuntutik eta zentroaren antolaketaren ikuspuntutik, *“esku-hartze proiektuak”* martxan jartzeko aukera ematen du ikasle talde hauek eskolatzen diren zentroetan: *“aukera gutxiagoko inguruetaoak direnak, talde minoritarioetakoak edo*

diskriminatuetakoak direnak edo atzerritik etorri berri diren familietakoetakoak direnak eta aldizka hiru hilabete baino gehiago kanpoan ematen dituzten familietakoak”.

Laburbilduz (Jaussi, 1998; Etxebarrian, 2002), LOGSE, EEPL eta OCDetatik abiatuta, aniztasunerako hezkuntzaren oinarriak ondorioztatu ditzakegu Euskal Autonomia Erkidegoan:

- Ikasle guztiek kalitateko hezkuntza izateko eskubidea dute.
- Demokrazia eta kultura arteko balioen hezkuntza ikasle guztientzat; gaitasun eta jarrera kritikoa, berdintasuna, justizia, parte hartzea, aniztasunarekiko eta kontzientzia askatasunarekiko errespetua, elkartasuna, gizarte ardura, tolerantzia, elkarrenganako errespetua, giza eskubideen defentsa eta kultura guztiekiko errespetua.
- Diskriminazioaren eta desberdinkeriaaren gaitzespena.
- Irakaskuntza ulerkorra eta integratzailea, derrigorrezkoa den garaian, ikasle guztiei euren helburuak lortzeko aukera emango diena.

Beraz, lege euskarri nahikoa dago hezkuntzarekin zerikusia duten erakunde guztietan, zentroek kultura artekotasunean eta aniztasunean ikaste-esparru egokiak sortzeko estrategiak landu ditzaten eta atzerriko ikasleen integrazioa bultzatu dadin, gainerako ikasleen irakaste-prozesua oztopatu gabe.

Premisa horiekin garrantzi handiagoa hartzen du klaustroetako kideen lanak eta, batez ere, zuzendaritza taldeetako kideen lanak, aukera horiek Ikastetxeko Curriculum Proiektuan jasotzeko ardura izango baitute. Eskola, ikastetxe edo institutu bakoitzak helburuak eta jarduteko ildo nagusiak zehaztuko ditu Heziketa Proiektuan, bere ingurua eta ibilbidea aztertuta. Legearen arabera, *“Hezkuntza-proiektua proiektu integratzailea izango da, eta diskriminaziorik eza eta hezkuntza-integrazioa izango dira oinarrizko balioak”*. Curriculum Proiektuan, irakasleek ikastetxeko hizkuntza proiektua eta ikasleen aniztasunari arreta egiteko jarraibideak adostuko dituzte.

Kolektibo jakin batzuek premia bereziak eta desberdinak dituzte hizkuntzari, eskolako ibilbideari eta kulturari dagokionez, eta horiek zentro zehatz batzuetan ageri daitezke. Premia horientzat neurri bereziak hartu behar dira, eta horiek hezkuntza arloko esku-hartze proiektu egoki batean jaso behar dira.

Kultura arteko eskolarekin zerikusia duten gai batzuetan, zentroek hezkuntzan esku-hartzeko proiektuak erabili ditzakete, hain zuzen ere, gizarte egoera txarrean dauden ikasleei edo eskolan integratzeko zailtasunak dituzten ikasleei zuzenduta dauden proiektuak, eta horien artean daude gutxiengo etnikoetako ikasleak eta etorkinak. Testuinguru horretan, hezkuntza-sistemak hainbat arazori egin behar dio aurre, eta horien erantzun egokia kultura arteko eskolan bilatu behar da.

Euskal Autonomia Erkidegoan kultura artekotasunak berebiziko garrantzia du, desberdinak direnen arteko elkar bizitza bultzatzen duen aldetik. Euskal hezkuntza-sistemak desberdintasunak onartzen eta errespetatzen lagundu behar die euskal herritarrei, gatazka eta diskriminaziorik gabe, eta desadostasunak gainditzen, elkarrizketaren eta negoziazioaren bidetik.

“Zailagoa da estereotipo arrazista bat desagitea,
atomoa zatitzea baino”

Albert Einstein

2. Kapituluak:

IKASLE ETORKINEN INTEGRAZIOA EAEKO HEZKUNTZA-SISTEMAN

2.1. HEZKUNTZA ESPARRUA EAEN

Ikasle etorkinak edozein ikastetxetan hartzeko, zuzendaritza taldeek berehalako irtenbideak eta, sarritan, irtenbide konplikatua eman behar dituzte, ikasleok, askotan, egun batetik bestera hasten direlako eskolan, hausnarketa sakonik egiteko astirik gabe. **Harrera-protokolo** bat dagoen arren (ikus 3. eta 4. kapituluak), erabaki praktikoak hartu behar dira, eta horiek bertoko ikasleekin hartzen diren erabakiek baino zailtasun handiagoa izaten dute. Zuzendaritza taldeek hainbat erabaki hartu behar dituzte: harrera nola egingo den, zein taldetan sartuko diren, zein hizkuntzatan irakatsiko zaien eta zein eduki emango zaien. Beste hainbat konturekin batera: jantokia, garraioa, eskolako materiala, erlijioa, familia, etab.

EAEren kasuan, sistema elebiduna da eta, horregatik, ikasle etorkinen harreraren gaineko erabakiek beste kutsu berezi bat hartzen dute. Bi hizkuntza ofizial daude; bata, euskara, **hizkuntza gutxiaren** egoeran dagoena, Ruiz Bikandi (2004:19), eta horrek hizkuntza politika baldintzatu du, eta azken horrek, aldi berean, sistemaren hezkuntza politika osoa baldintzatzen du, ikasketa-hizkuntzen arabera ereduak banatuta dagoelako.

Horrela, ikasle horien integrazio-esparrua baldintzatuta dago, bere irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan esku hartuko duten faktore jakin batzuk daudelako. Atzerriko ikasle horien aniztasunari sistema elebiduna gehitu behar zaio, bi sare, publikoa eta pribatua (azken hori oso zabalduta) eta hiru hizkuntza-eredu.

2.1.1. Ikasle etorkinak: nola osatuta eta banatuta dauden

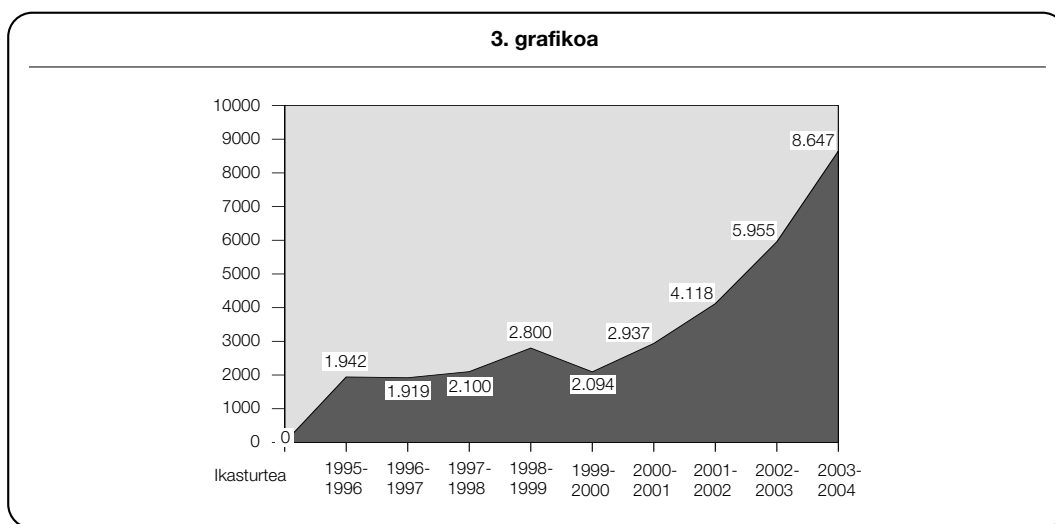
Ikasle kopuruak gora egitea berez albiste itzaropentsua bada ere, atzerriko ikasleen etorrera sentimendu nahaspila

batez hartzen dute maisu-maistrek, eta nahasi egiten dira borondate on profesionala (boluntarismoa ez esatearren) eta lanbide eta giza erronka horrek sortzen duen ardura (ikus 6. kapitulua), ez da argi ikusten zein den muga-eta.

Horregatik, gaur egun populazio horrek duen dimentsioa zehaztu behar da, eta, datuetatik abiatuta, aurreikuspenak egin behar dira, lege esparrua eta eskolaren errealitatea abiapuntutzat hartuta. Aldi berean, minoria berrien integrazioaren alde egiten ari dena jakin nahi dugu, eta ondorioak atera, gure zentroetan aplikatu daitezkeen hezkuntza jardueri buruzko ondorioak ateratzeko.

EAE n dauden ikasle etorkinen ehunekoak beste autonomia erkidegoetakoak baino txikiagoa den arren (%3 gutxi gorabehera 2003-2004 ikasturtean), une honetan garrantzia hartzen ari da eta gizarteko hainbat arlotan horren gaineko ardura agertzen ari da. Gorantz doa eta, gainera, horri jaiotza-tasak izan duen igoera gehitu behar zaio -azken honetan ere etorkinek eragina izan dute, neurri handi batean-; eta, oraindik gehiegi ez den arren, aniztasun, eta gizarte- eta hizkuntza-egoera ugari aurkezten ditu, eta horregatik, gizarte, baina, batez ere, hezkuntza esku-hartze beharrean dago.

Eskolatuta dauden etorkinak (Helduen Hezkuntza Iraunkorrean dauden ikasleak barne) gero eta gehiago dira, batez ere, azken urteotan, grafikoan ikusi dezakegun bezala.



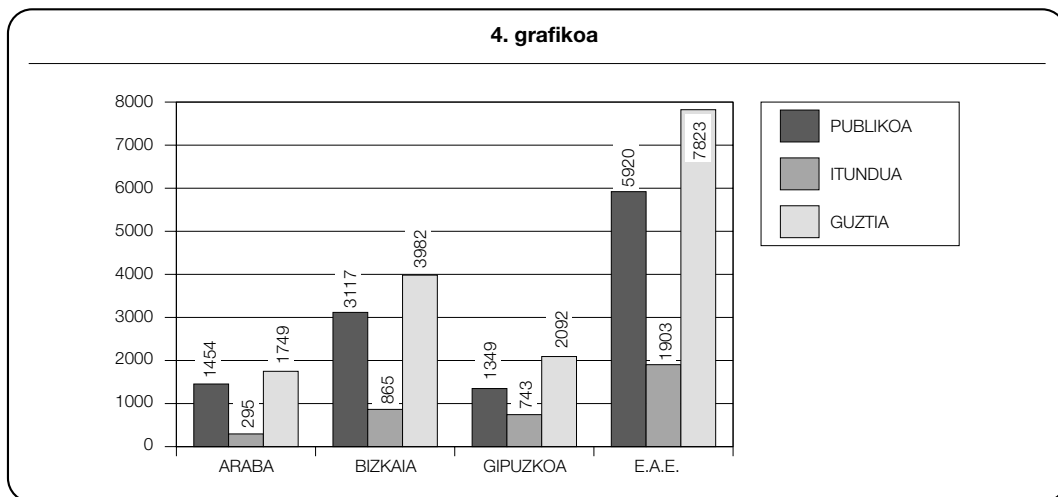
Iturria: Hezkuntza Saila

Azken urteotan, atzerriko ikasleen kopuruak %40,3 egin du gora, 2000-01 ikasturtean; %40,2, 2001-2002 ikasturtean eta %43,82, 2002-2003 ikasturtean. Etapen arabera oso desberdina izan da, eta honela izan da, handienetik txikienera: %88,10% Lanbide Heziketan, %60,74 Haur Hezkuntzan, %41,67 Lehen Hezkuntzan, %34,52 DBHn eta %27,05 Batxilergoan.

Demografiari buruzko datuekin nahiko erraza da hurrengo urteetan eskola-sisteman parte hartuko duen bertoko ikasle kopurua aurreikustea, baina zailagoa da etorkizun hurbilean eskolan hasiko den ikasle etorkin kopurua aurreikustea. Lehendik dauden ikasleez gain (seguru asko kopuru horietan ez da baja handirik egongo), hurrengo ikasturteetan ikasle gehiago gehituko dela aurreikusi behar da.

Hezkuntza Sailburuak etorkinen seme-alaben %40ko igoera aurreikusi zuen ikasturte bakoitzean, eta 2010. urtean 72.000 izan daitezke (10.041 dira 2004-2005 ikasturtean); INEk, bere aldetik, 2010ean 4 - 6,5 milioi etorkin aurreikusten ditu Espainian. Funcasen azterketaren arabera, 2014rako 11 milioi atzerritar egongo dira Espainian, populazioaren laurdena, hain zuzen ere.*

Hurrengo egunkarietatik ateratako datuak: *Berria* (2004-6-19), *El Mundo* (2004-5-19), *El País* (2004-1-30) eta *El País* (2004-1-9).

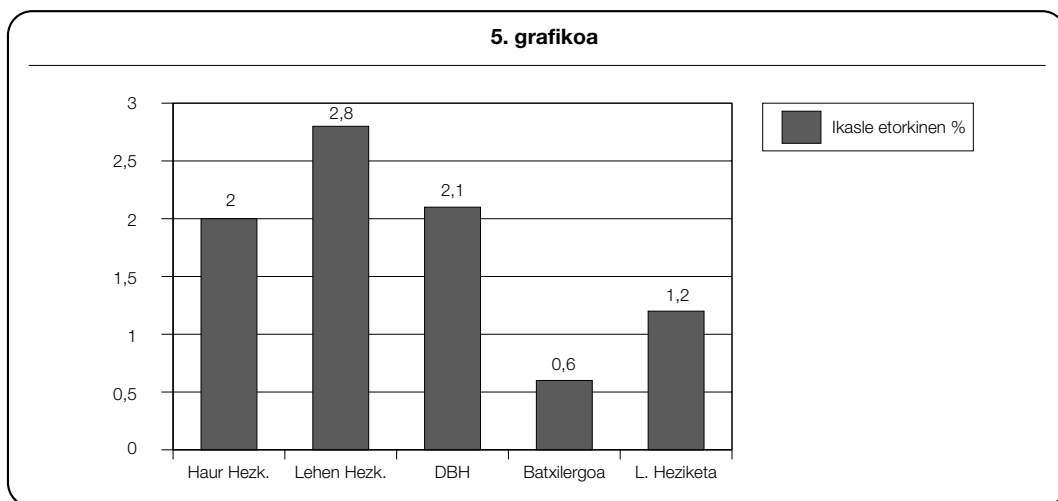


Etorkinen banaketa **hezkuntza-sareen arabera**. 2003-2004 ikasturtea. Iturria: Eusko Jaurlaritza

Lurraldeka, Bizkaian dago eskolatuta EAEko ikasle etorkinen erdia, Gipuzkoan %26,7 eta Araban %22,3, oso kontzentratuta Gasteizen.

Eskola-barrutien araberako banaketari dagokionez, korrelazio bat dago eskolatutako populazio kopuru osoaren eta ikasle etorkinen portzentajearen artean, eta bi handienek -Bilbo eta Gasteiz- ikasle etorkinen portzentajerik altuenak dituzte.

Etapaka, portzentajea handiagoa da derrigorrezko hezkuntzaren etapetan -Lehen Hezkuntzan eta DBHn-; Haur Hezkuntzan, aldiz, nabarmen egin du gora azken urteotan. Batxilergo eta Lanbide Heziketako derrigorrezko hezkuntzaren ondoko mailetan, parte hartze osoaren batez bestekoaren azpitik dago, hurrengo grafikoan ikusi daitekeenez.



Ikasle etorkinen proportzioa etapaka, **ikasle guztiei dagokienez**. Egileek egindakoa. 2003-2004 ikasturtea

2.1.2. Ikasle etorkinen banaketa sare publikoko zentroetan eta zentro pribatu-itunduetan

Ikasleen banaketa, hezkuntza-sare publikoan eta pribatuan edo itunduan, oinarritzko ezaugarria da edozein erkidegotan hezkuntza eskaintza planifikatu ahal izateko; baina, EAEren kasuan askoz garrantzitsuagoa da ikasleak banatzerakoan, eskaintza pribatuak publikoaren aldean duen garrantziagatik. Euskadiko Eskola Kontseiluaren Txostenean (2004:48, zera dio “*EAEn hezkuntza-sareen sistema berezia da estatuko eta Europako egoerari dagokionez, sare pribatua oso zabaldua dagoelako, unibertsitatekoak ez diren ikasketa guztietan, %50 baino gehiago hain zuzen ere*”.

Irakaskuntza pribatuaren garrantzia nabarmendu egiten da datuak banan-banan aztertzen badira; alde batetik, desoreka bat dago **etapen araberako banaketan**, eta, beste alde batetik, ezarpena ere desberdina da **barrutien arabera**.

Sare publikoan nolabaiteko oreka mantentzen du, sare pribatuaren eskaintzari dagokionez, Haur eta Lehen Hezkuntzetan. Baina oreka hori apurtu egiten da Bigarren Hezkuntzan eta DBHOn, eta, izan ere, nabarmen egiten du behera. Egoera nabaria da DBHn, izan ere, sare publikoa ez da %42ra heltzen, eta horri lotuta esan behar da zentro publiko gutxiak dutela eskaintza hori, pribatuaren erdiak baino pixka bat gehiagok, hain zuzen ere. EAEen bi egoera gertatzen dira: ikasle etorkinak pilatzen dira zentro publiko batzuetan, kasu batzuetan hizkuntza arrazoiengatik, eta, beste batzuetan, bi sareen arteko desorekagatik.

Ikasle etorkinen banaketa lurralde eta eskola-sareen arabera								
	Araba		Bizkaia		Gipuzkoa		EAE	
	Etorkinak	%	Etorkinak	%	Etorkinak	%	Etorkinak	%
Publikoa	1.637	81,9	3.897	71,85	1.466	54,2	7.000	69,1
Itundua	362	18,1	1.525	28,1	1.238	45,8	3.125	30,9
Guztia	1.999	100	5.422	100	2.704	100	10.125	100
%	19,75		53,55		26,70		100	

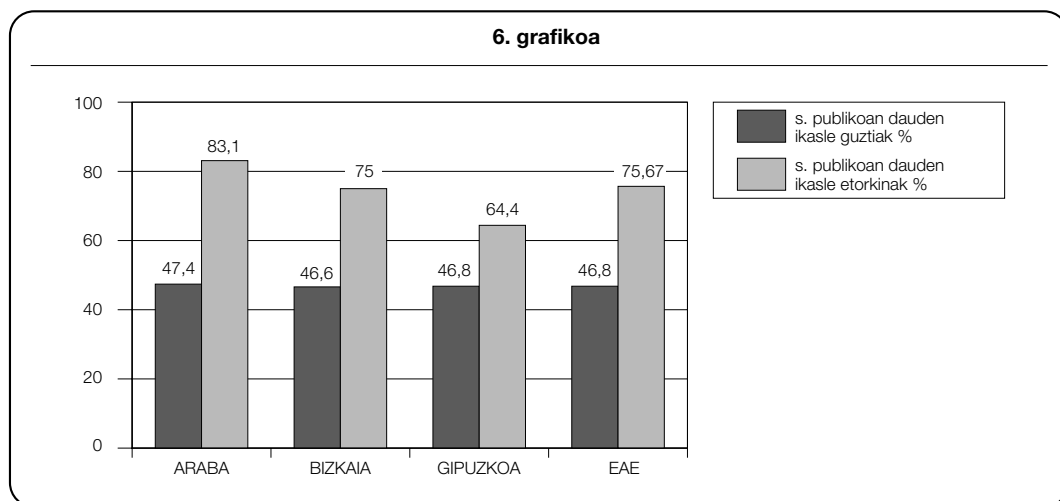
Iturria: Eusko Jaurlaritza (2004ko azaroa)

Banaketari dagokionez **hiru lurraldeetan** ez dago desberdintasun nabaririk, baina bai eskola-barrutien artean, zentro itunduen ezarpen handiena Bilbon eta Donostian dagoelako, derrigorrezko hezkuntzaren matrikulazioaren ia bi heren inguru, hain zuzen ere.

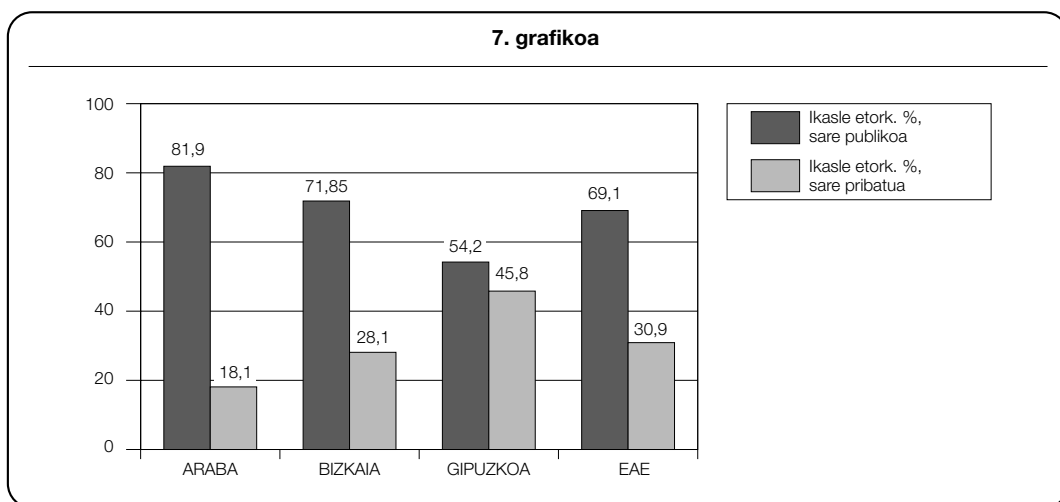
EAEen, gainerako erkidegotan bezala, ikasle etorkinak zentro publikoetara jotzeko joera dute, baina beste erkidego batzuetan baino kontzentrazio efektu nabarmenagoa gertatzen da. Izan ere, proportzionalki publikoen aldean sare pribatu-itunduko ikastetxe kopurua handiagoa denez, handiagotu egiten da atzerriko ikasleen desoreka bi sareen artean.

Egungo egoeraren diagnostikoa oso esanguratsua da ikasle etorkinak eskolatzean EAEko zentro itunduek duten inplikazioari dagokionez. Sare publikoan talde horretako %69,1 eskolatzen dira (2/3), ikasle guztien %46,8 eskolatzen den bitartean. Lurraldeka, Araban, ikasle etorkinen %83,1 eskolatzen dira zentro publikoetan, Bizkaian %75 eta Gipuzkoan %64,4.

Hezkuntza Saitetik, 2010a arteko ikuspegia planteatzen zen eta horren arabera ikasle etorkinen %60 sare publikora joango zen eta gainerako %40a itundura... Hala ere, asmo horiek ez datoz bat ikasle guztien kopurua bi sareetan banatzeko erari buruz dagoen joera orokorrekarekin.



Ikasle guztien eta ikasle etorkinen banaketa. Iturria: Euskadiko Eskola Kontseilua (2004. urtea)



Ikasle etorkinen banaketa, sare publiko eta pribatu-itunduen artean. Datuak: Eusko Jaurlaritza (2004ko azaroa)

Euskadiko Eskola Kontseiluaren Txostenak dioenez (2004), azken urteotako datuen arabera ez dirudi ikasle guztiak bi sareetan banatzeko era orekatuko denik eta onartu egiten du horien arteko proportzioa mantentzeko akordioak “joera desberdina erakusten duela ziklo eta etapa desberdinetan”, 1991-1992 ikasturteari erreferentzia eginez.

“Horrela, aztertutako azken aldian (1994-2000) zera ikusi zitekeen: Haur eta Lehen Hezkuntzetan sare publikoa egonkortzen zen bitartean, pixka bat errekuiperatuz, Bigarren Hezkuntzan behera egiten zuen nabarmen, zentro pribatuen mesedetan (ehunekoetan 6 puntu baino pixka bat gehiago aipatutako bost urteetan, DBH zein DBHOn). 2002-2004ko datuek ez dute egoera hobetu denik erakusten, Lanbide Heziketa kenduta.”

Joera hori Haur Hezkuntzatik dator, batez ere, sare publikoan ez delako plaza nahikoa eskaintzen hasierako mailetan. “Baremoen sistemaren” efektuaren ondorioz -ikusitako 2.2.3. atala-, areagotu egiten da ezaugarri sozio-ekonomikoei lotuta doan sailkapen efektua.

2003-2004 ikasturterako sailak eman zituen azken xedapenak datuei lotuta izan behar dira kontuan, eta Haur Hezkuntzako ikastetxe pribatu-itunduei ere dirulaguntzak ematea jasotzen zuten. Zentro pribatu-itunduak, Haur Hezkuntza zentro integratuetan sartueran (hezkuntza eskaintza tarte guztiak dituzte edo gutxienez 0 urtetik 12ra

arte), egoera hobean daude zentro publikoen aldean, azken horietan, Haur eta Lehen Hezkuntzako zentroak aparte egoten direlako eta Lehen eta Bigarren Hezkuntzakoak ere bai. Gainera, tarte horretan eskaintza publikoa oso urria da eta udal ekimenen menpe egoten da. Behin eskolako zikloa hasita, gurasoek eta ikasleek nahiago dute zentro berean geratzea, eta, aldatzekotan, nahiago dituzte hezkuntza eskaintza zabalagoa duten zentroak.

2.1.3. Ikasleen banaketa eta hizkuntza-ereduak

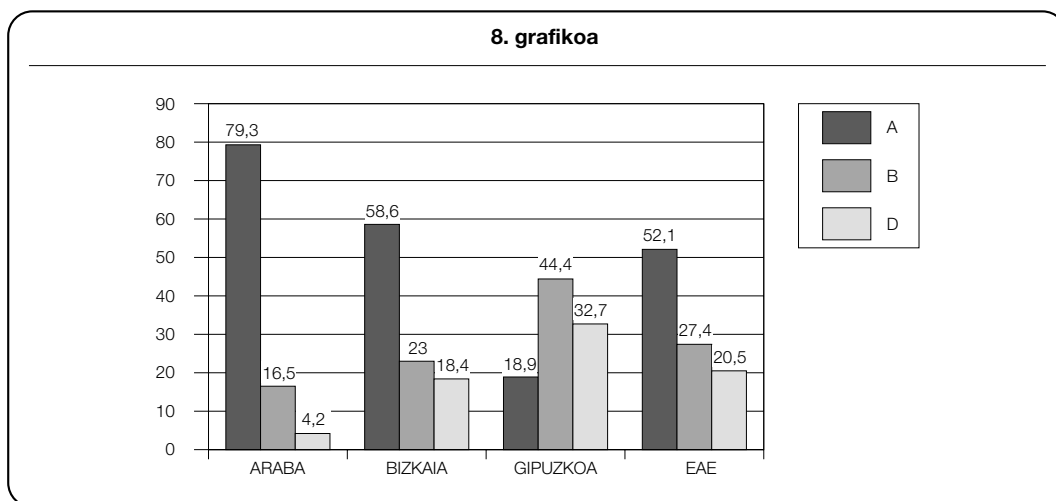
EAEko hezkuntza-sistemaren bi sareen arteko desoreka horri beste ezaugarri bat gehitu behar zaio, etorkinen banaketan (edo nahiago bada, etorkinen kontzentrazioan) eragiten duena: hiru irakaskuntza eredu, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuko bi hizkuntza ofizialen ordu-zamaren arabera. Ikasle etorkinak sistema elebidunean integratu beharko dira eta sistema horretan ikastetxeetako plazak hizkuntza-ereduen arabera eskaintzen dira (A, B eta D)*, irakaskuntzan gaztelaniak edo euskarak duen pisuaren arabera.

Bi hizkuntza ofizial egoteak hizkuntza politika baldintzatu du eta horrek, aldi berean, hezkuntza politika osoa eta zentroak ereduen arabera sailkatu dira. Horren arrazoia Euskadiko Eskola Kontseiluaren Aniztasunari buruzko Irizpenak azaltzen du (2000):

“Eusko Jaurlaritzak, 1981ean hezkuntza arloko eskumenak bere gain hartu zituenetik, euskara berreskuratzeko, normalizatzeko eta orokortzeko ahaleginetan dabil, urte asko familiaren inguruan eman ondoren eta errepresio politiko larria jasan ondoren.”

Politika horren ondorioz, hezkuntza-sistemaren euskalduntze prozesuak goranzko joera izan du eta lehenengo euskalduntze etapetatik aurreratuenetara zabaldu da eta nagusiki euskaldunak izan diren lurralde historiko eta barrutietatik gaztelaniadunetara. Horrela, pixkanaka A ereduko zentroen ordez B eredukoak ezartzen joan dira, eta, azken etapan (B eredia desagertzeko joera dago etapa honetan), D eredukoak (Euskadiko Eskola Kontseiluaren Txostena, 2004).

Salbuespena da DBHtik Batxilergora pasatzean; kasu horretan, B eredia desagertzean, lehenik eredu horretan matrikulatuta egon diren ikasle gehienak A eredia aukeratzen dute, eta, batez ere, Lanbide Heziketara pasatzean.



Ikasle etorkinen ehunekoa, **hizkuntza-ereduen** arabera lurraldeka. Iturria: Euskadiko Eskola Kontseilua, 2004

* A gaztelaniaz, euskara irakasgai dela, B gaztelaniaz eta euskaraz, eta D euskaraz, gaztelania irakasgai dela. Hizkuntza-eredu motak irakaskuntzaren hizkuntza erabakiko du.

Txostenaren arabera, azken urteetan euskalduntze trinkoko ereduen eskaeraren bilakaera bere horretan mantendu da, eta joera hori bi sareetan eta barruti guztietan ikusten da.

A ereduan eskolak ematen dituzten zentroak %15era jaitsi dira, kopuru orokorretan. Kontuan izanik ikasle etorkin guztien %70 sare publikoko zentroetan dagoela eskolatuta eta %50ek baino gehiagok A eredia aukeratzen duela, erraz konturatu gaitzke ikasle hauen kontzentrazio maila handia dagoela zentro mota jakin batzuetan.

Atzerriko ikasleen banaketa lurraldeka eta ereduen arabera, ez da uniforme. Proporzio korrelatiboa erakusten du lurralde bakoitzaren euskalduntze mailarekin. Beraz, ez da harritzekoa Araban egotea A eredia aukeratzen duen ikasle etorkinen portzentaje handiena, 2004-2005 ikasturteko datuen arabera: %79,3, hain zuzen ere, eta %16,5ek eta %4,2k aukeratu dituzte B eta D ereduak, hurrenez hurren. Gipuzkoan dago atzerriko ikasle gehien eredu euskaldunetan, %44,4 B ereduko zentroetan eta %32,7 D eredukoetan. Bizkaiko portzentajeak beste bien artean daude. %58,6 A ereduan eta %23, eta %32,7 B eta D ereduetan, hurrenez hurren.

2.2. IKASLE ETORKINEN INTEGRAZIOAN ESKU HARTZEN DUTEN FAKTOREAK

2.2.1. Lehenengo urratsa integrazioan: hasierako informazioa eta zentroa aukeratzea

Hizkuntza eta kultura aniztasuna da gure eskoletara datozen etorkinen ezaugarria. Horien jatorriak oso desberdinak dira eta, gaztelaniaz hitz egiten dutenen artean zein arabieraz hitz egiten dutenen artean dauden desberdintasunak guk pentsatu baino handiagoak dira.

Denek ezaugarri bera dute, hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleak direla, bertoko ikasleek orain arte izan dituzten premien oso desberdinak.

Eskola-integrazioan eman beharreko lehenengo pausoa zentroa aukeratzea da eta horretan hainbat faktore dago: lege xedapenak, euren eta gurasoen nahia, inguruak eskaintzen dituen aukerak eta ikasle horiek hasi behar direnean zentroek dituzten baliabideak.

Ikasle etorkinek zentroa aukeratu behar dutenean, hezkuntza estamentu guztiak diote bitarteko guztiak jartzea komeni dela hartuko den erabakia ahalik eta aproposena izan dadin hasiera-hasieratik, gero okerrak zuzendu beharrik ez egoteko. Beraz, kontua ez da ikasle etorkinak zentroetan “banatzea”, baizik eta, informazioa eta erabakitze baliabideak ematea, aukera aproposena egin dezaten era kontziente eta boluntario batean.

Gerora, dinamika horrek zentroen arteko banaketa orekatuagoa diseinatzeko lagundu dezake, eta, aukera, ondo hausnartuta badago, hezkuntza-sisteman hobeto integratzen lagunduko du.

Kasu batzuetan, zentroa aukeratzeko, ikasle etorkinen lehenengo irizpidea jatorri bereko beste haur batzuk joaten diren zentroak aukeratzea izaten da, eta hori gupil ero bat bihurtzen da. Gainera, guraso batzuentzat, garrantzitsuena (eta urgenteena) haurra hainbat arinen eskolara eramatea da eta ez dago astirik gehien komeni zaion eskola edo modalitatea aztertzeke.

Beste alde batetik, galdetu behar diogu geure buruari nondik datorren eskola-sistemari buruz jasotzen duten informazioa, nork aholkatzen dien (zein elementu bertakoak eta zein norberarenak) eta zergatik aholkatzen zaien hori.

Hizkuntza-ereduei buruzko informazioa berriegia izan daiteke haietaz eta izan liteke ez ulertzea zein inplikazio izan dezaken ikaste-prozesuan eta gizarteratzerakoan. Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan izan ditzakeen zailtasunei buruzko informazioa emateaz gain, etorkizunera begira izan ditzakeen inplikazio guztien berri eman behar zaie, are gehiago, bertan bizitzen geratuko badira, Amelia Barquínnek azaltzen duen bezala (2005):

“Ez dirudi nahiko denik eredu bakoitzari buruzko informazio aseptikoa ematea. Informazioa konplexuagoa izan behar da eta alderdi soziolinguistikoa izan behar ditu kontuan: zein ondorio duen gizarte honetan

euskaraz ez jakiteak, zer aukeratzen duten bertakoek, zergatik zentro jakin batzuetara ez doan ia bertako haurrik eta zein beste aukera duten...

Harreraren unean informazioa emateari dagokionez, gogora ekarri behar da Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak *Ikasle etorkinen harrerarako programa* argitaratu duela (hainbat egile, 2004), bai eta liburuxka bat 9 hizkuntzatan, horien artean, euskara eta gaztelania, EAEko hezkuntza-sistemari buruzko azalpen zehatz batekin.

Gogoratu behar da informazioa bi norabidetan eman behar dela. Administrazioak hezkuntza-sisteman ematen diren benetako aukera guztiak azaldu beharko lituzke, berdintasun sistema batean bertako ikasleei dagokienez, eta, aldi berean, informazioa jaso beharko luke ikasleengandik bakoitzaren egoera pertsonal eta akademikoa zein den jakin ahal izateko.

Horregatik, etorkina heltzen deneko informazio elkar trukeak betekizun batzuk bete behar ditu; besteak beste, etorkina zein egoera zailen heltzen den kontuan hartzea da garrantzitsuenetako bat. Ez dugu ahaztu behar kasu askotan ez dakitela gaztelaniaz, eta, gainera, gaztelaniaz hitz egiten duten ikasleentzat ere hezkuntza-sistema honek desberdintasun handiak dituena euren jatorrizko herrialdeetakoekin. Gainera, gure hezkuntza terminologia zein hezkuntza-sistemaren antolaketa arrotz egin ahal zaizkie.

Gainera, eskolara heltzen diren etorkinak, kasu askotan, oinarriko arazoak dituzte. Sarritan, erregularizazioaren zain daude, hau da, legalitatearen muga bizi dira. Holako egoeretan zail egiten zaie baldintza aproposenetan erabaki ahal izatea.

2.2.2. Hiria eta horren eragina ikasleen banaketan

Atzerriko ikasleak gure ikasgeletara etorri izanaren ondorioz, zentro batzuetan ikasle etorkinen proportzio altuak daude, bertako ikasleenen aldean. Fenomeno honen arrazoiak asko eta ugariak dira, baina, egia da ikasle etorkinak barruti jakin batzuetan kontzentratzen direla, eta, barruti horien barruan, herri eta auzo jakin batzuetan, eta, adi berean, horien barruan ikastetxe jakin batzuetan, eta horrela sortzen dira “zentro ghettoak”, era desegoki batean esanda.

Prozesua hezkuntza publikoko zentroetan gertatzen da gehienbat, A edota B eredia ematen denetan, etorkinak bizi diren hiriguneetako ikastetxeetan. Normalean, pixkanaka gertatzen da, atzerriko etorkinen kopuruak gora egiten duen heinean, eta, horrekin batera, bertako ikasleen kopurua jaitsi egiten da, batzuetan kopuru handiago batean.

Eskola kontzentrazio horiek prisma asko dituzte. Faktore garrantzitsu bat da etorkinak arrazoi ekonomikoengatik kontzentratzen direla gune jakin batzuetan. Horrek kutsu sozial bat du eta, gainera, hori ez dago hezkuntza Administrazioaren menpe. Etorkinak toki jakin batera heltzeaz gain, mugikortasun soziala gertatzen da, azken urteotan etxebizitzaren balioa aldatu delako, eta horrek eragina izan duelako zentro batzuen ezaugarrietan ere; izan ere, zentro batzuk aldatu egin dira ikasle kopuruari dagokionez, baina, baita, ikasleen jatorri sozialari dagokionez ere. Ez dugu ahaztu behar etorkinak agertu izanak eragina izan dezakeela hiri egituraren gertatzen diren aldaketetan.

“Aizu, beltza”

Etxeko jabeak diot:

- Aizu, beltza. Beltzak ez du garbitzen, beltzak ez du ordaintzen.

Baina nik diot:

- Beltz guztiak ez dira berdinak!

- Ez?

- Beltz guztiak ez dira berdinak! Beltz batek ez du garbitzen, baina beste beltz batek garbitzen du. Beltz guztiak ez dira berdinak!

Etiopiako Omar (*Todo negro no igual*, Beatriz Díaz)

José Ángel Cuerda Gasteizko alkate ohiarentzat etxebizitzaren arazoak eragina du etorkin batzuk eskola batzuetan kontzentratzearekin. Eta irtenbide zaila duen gupil eroa da:

“Izan ere, etxebizitzaren prezioa oso altua da denontzat: bertokoentzat zein etorkinentzat, eta, gainera, azken horientzat arazoa larriagoa da, orokorrean, baliabide gutxiago dutelako. Baliabide falta horren ondorioz, prezio baxuagoko pisuak dauden hiriguneetan bizi dira. Beraz, Gasteizen etxebizitza merkeak dauden tokietan kontzentratzen dira: Alde Zaharra, Adurza, Sansomendi, Zaramaga, eta, gainera, bizilekutik hurbil dagoen ikastetxea nahi da. Horrek guztiak eragina du ghetto zentroak sortzerakoan. (José Angel Cuerda, 2004. Elkarrizketa pertsonala)

20 urte baino gehiago Gasteizko alkate izan denarentzat udalek esku-hartze handiagoa izan behar lukete hezkuntza kudeaketarekin zerikusia duten gaietan, eta parte hartze eta erabakitze gaitasun handiagoa hezkuntza arloko erabakiak hartzen dituzten erakundeetan:

“Izan ere, udalak dira herritarrengandik hurbilen dauden erakundeak eta arazoan irtenbideak errazen bilatu dezaketenak. Ikasleen banaketan esku hartu beharko lukete eta, beharrezkoa balitz, garraioa jarri behar lukete kasu batzuetan, eta, batez ere, birbanaketak egin eta administrazio desberdinek denek batera jardun ahal izateko bidea jarri beharko lukete: udal- eta autonomia-administrazioa, eta zentroak eurak, eta denek batera irtenbideak planteatu behar lituzkete helburu den subjektu nagusia kontuan izanik: ikaslea.

Horretarako, formula bateratuak sortu behar lituzkete, eta hori ez da hain zaila; hau da, kontsorzioak egin behar lirateke gai horretan inplikaturik dauden erakunde guztiek parte hartzeko, eta ikasleen banaketan dauden desorekak zuzentzeko bitartekoak sortu behar lirateke, ahal den neurrian, zentroa aukeratzeko eskubidea errespetatuz.”

Sindikatuaren iritzia bat dator hezkuntza-prozesuarekin zerikusia duten erakunde eta antolakundearen parte hartzea behar dela esaterakoan. Ikasleak matrikulatzeko baldintzetako bat bizilekua eta eskolaren arteko hurbiltasuna da. Horregatik, ghettoak ditugu inguru txiroenetan, etxebizitzaren metro koadro merkeagoa den lekuetan; horregatik, Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sisteman nagusi den sindikatuaren, hau da, CCOOren, eledunak zera eskatzen zuen “*plan orokor bat egin behar da, Eusko Jaurlaritza osoa eta hezkuntza gaietan eskumena duten foru eta udal erakundeak inplikaturik dituen*”.

Batzuetan, ez da eskola degradatu dena, baizik eta ingurua; hau da, tokirik merkeenak izaneran horrek ondorioa izaten du eskolako plazen balioaren gain. Zentzu batean balio galtzen dute, gutxiago eskatzen direlako.

Etxebizitzaren prezioari dagokionez, probintziako zenbait zentrotako zuzendariak esan dute herrietako etxebizitzaren prezioak merkeagoak direnez Gasteizkoen aldean, etxebizitzarekin zerikusia duen faktore horrek ere eragina izan dezakeela probintziako zentroen osieran. Pisuen prezioak merkeagoak izatean, etorkin familia batzuek bizilekua Gasteiztik edo euren lantokietatik hurbil dauden herrietan finkatzen dute. Gaur egun kopuru murriztua izan arren, etorkizun hurbil batean orokortu egin daiteke eta landa eskola batzuetan ikasle kopuruak gora egin dezake, eta landa eskola horiek administrazioaren laguntza gehiago behar dute (Juan Carlos Alonso, 2005. Elkarrizketa pertsonala).

2.2.3. Eskola baremoak

Bi sareen artean ikasle etorkinak era desorekatuan banatuta egotean eragina duen beste faktore bat baremoen edo puntuen sistema da. Puntu edo baremo horiek famili errenten arabera zehazten dira; beraz, korrelazio bat dago diru-sarrerara eta zentro publiko batera sartzeko aukeraren artean: errenta zenbat eta txikiagoa izan, handiagoa da inguruko zentro publikoetara joateko aukera. Zentroak ez daudenez uniformeki banatuta auzo guztietan, eskaintza publikoa eskasa den tokietan zentro pribatuetara doazenak baino errenta txikiagoa duten ikasleek lortuko dute plaza zentro publikoetan.

Fenomeno hori da, nolabait esateko, haur hezkuntzatik gertatzen den segregazio prozesuaren gailurra, Euskadiko Eskola Kontseiluaren Txostenak azaltzen duen bezala (2004):

*“Ikastetxearen eragin eremu jakin batean, aplikatzen den **baremoa dela eta plazarik gabe gelditu ohi dira diru sarrera handienak dituzten familietako haurrak; beraz, sare publikoko plaza eskasiak areagotu egiten du ekonomiari loturik doan eta hezkuntza-sareen sistemaren ezaugarria den sailkapen soziokulturalaren efektua. Sare publikoak baztertutako kolektiboak, Europatik kanpoko herrietatik datozen etorkinak eta hezkuntza premia bereziak dituzten ikasle gehientsuak biltzen ditu; populazio gutxieneko eskualdeetan eta hirietako aldirietan kokatzen da eta, horiez gain, baliabide gehiago dituzten eskualdeetan zaildu egiten du -baita eragotzi ere- diru sarrera ertainak edo handiak dituzten familietako haurrak sartzea, horren ondorioz balizko eskariaren gainean disuasio eragina sortzen da, halako moldez non lehenbiziko haurrarentzako plazarik lortu ez duenak ez baitu dagoeneko bigarrentzat ere eskatuko.”***

Errenta dela-eta ikasleak hezkuntza-sareen sisteman sakabanatzen dituen fenomeno horren ondorioetako bat da ikasle etorkinen **banaketa desorekatua** hezkuntza-sare baten eta bestearen arteko zentroetan. Desoreka hori nabarmendu egiten da inguru geografiko jakin batzuetatik datozen ikasleen kasuan, esate baterako, Magreb; izan ere, integratzeko zailtasun bereziak dituzte, egoera sozio-ekonomiko eta kulturalari dagokionez, eta horri erlijioa gehitu behar zaio: finantzazio publikoa duten zentro pribatuen titular gehienak erakunde erlijioso katolikoak dira.

Horrela, hezkuntza-sistemaren barrutik konpentsatzeko helburuaz egiten den lan garrantzitsuak oztopo handia aurkitzen du hezkuntza-sistemaren plangintzaren gabeziatan eta *“sareen sistemak lehendik datorren sailkapen soziala areagotzen du”* (Euskadiko Eskola Kontseiluaren Txostena, 2004). Premiak dituzten beste minoria batzuekin gertatzen den bezala, ikasle ijitoak esaterako, zentro publikoetan kontzentratzea *“hezkuntza-sareen sistemak duen gizarte funtzioaren isla da”*. Probintziako herrien kasuan desberdina da, aukera gutxiago dagoelako, eta, horren ondorioz, aukeratzeko mugak daudelako.

Ama finlandiar batek astekari bateko zuzendariari idatzitako gutuna

“Eskerrik asko immigrazioak eskola publikoaren gain duen eraginari buruz idatzitako artikuluagatik. Egiak dira artikuluan azaltzen diren arazoak, baina, zalantzarik gabe, ikasgela mestizoa aberasgarria da. Ghettoak bai direla txarrak. Baina etorkinen ghettoak bezain txarrak dira ‘dirudunen’ seme-alabek egiten dituzten ghettoak, ikastetxe pribatuetan errefuxiatuz eta gizarteko errealitateaz isolatuz.

Zoritxarrez, egia da, guraso etorkin askok ezin diela seme-alabei behar adinako arreta eskaini, egunean eguneko ogia irabazi behar dutelako “argitik argira” lan eginda. Baina ikastetxe elitista bat aukeratzen duten gurasoak ere sarritan argitik argira lan egiten dute, itxuraz kalitate hobekoa den heziketa hori ordaintzearen, eta, horregatik, seme-alabak guraso etorkin horiek zaindu behar dituzte, erreportajearen arabera, hezitzaile gisa izan dezaketen gaitasuna zalantzan jartzen zaien etorkin horiek, hain zuzen ere.

Beharbada, ikastetxe publiko batean ikasten duten gure hiru alabek hiru hilabete beranduago ikasiko dute irakurtzen edo batuketak egiten, edo informatika edo ingeles gutxiago jakingo dute, baina eskola mestizo horrek pertsona gisa bizi beharko duten etorkizunerako oso baliotsua den zerbait irakatsiko die: mundua plurala dela, bizitzak kolore asko dituela eta hurkoa ezagutzeko bakean elkar bizitzeko lehenengo pausoa dela.” (Mikkilä, 2004).

Beste alde batetik, ikasleak onartzeko prozedurak ez dira izan behar luketen bezain gardenak. Hau da, behintzat, Sarean elkartearen eledunak uste duena. Sarean elkartearak Haur eta Lehen Hezkuntzako 156 zentro biltzen ditu, eta zera eskatzen dio Hezkuntza Sailari, diru publikoarekin finantzatzen diren zentro pribatu-itunduak *“indarreko arautegia*

bete dezatela” eta ez dezatela izan ikasleak aukeratzeko ahalmena sare publikoaren kaltetan. Sarean elkarrekin, horrez gainera, zera azpimarratzen du, ikasleak onartzeko prozedurak “*gardenak izan daitezela ez soilik sare publikoko zentroetan, itunduek ere indarreko arautegia bete dezatela, epe, baremazio edo doan izateari dagokionez*” (El Correo, 2004).

2.2.4. Eskola mapa eta “errealitatearen mapa”. Ghetto zentroyen fenomenoaren bi aldeak: “erakarpen” efektua eta “ihes” efektua

Gogoratu behar da administrazio-antolaketa beste faktore bat dela, ikasle etorkinak heldu baino lehenagokoa, eta, nolabait, eragina duena ikasleak barrutien edo eskola-esparruen arabera “banatzerakoan”; gainera, alde aurretik zehazten du zentro publiko edo pribatueterako fluxuak. Eskola-esparru itxien lurralde antolaketa, hau da, “eskola mapa”, beste eragile bat izan da ikasleak era desorekatuan banatzeko zentro publiko eta itunduen artean. Eskola maparen eta LOGSEren aplikazioaren ondorioz, etorkinak heldu baino lehen, hezkuntza premia bereziak zituzten eta arazoak izan zitzaizketen ikasleen banaketa desorekatuak ikasleen osaera eta kopurua aldatu zuen zentro publiko jakin batzuetan.

Edonola ere, gogoratu behar da etorkinen kontzentrazioak ez direla eskola ghettoak *per se* eta ez ditugu kontzeptuak nahastu behar, Frances Carbonellek dioen bezala (2000:109): “*ikasle kontzentrazioa ez da ghettoa nahitaez*”, eta zera argitzen du, “*batzuetan nahastu egiten dira integrazioa eta pertsonaren identitatearen disoluzioa*”. Mahai inguru berean, Frances Carbonellek zera proposatu zuen “*ez da sintoma gaixotasunarekin nahastu behar*”, hau da, ez da ikasle etorkinen pilaketa irakaskuntzaren finantzazio faltaren arazoekin nahastu behar; horrela, berarentzat “*haurrak banatzea ez da eta ez da izango benetako arazoei eta arazo kezagarriei eman beharreko erantzuna. Zerbait hobeto banatu behar bada*”, dio, “*horiek baliabideak dira eta ez soilik Irakaskuntza Sailarenak, baizik eta aurrekontu orokorrak, lehenetsuna emanik hezkuntza erronkei*”.

Elkarte Afro Amerikarraren eledun batentzat (elkarriketa pertsonala, 2004) zentro batzuk baztertzea beste batzuen aldean ez da soilik atzerriko ikasleekin gertatzen, baizik ere arrazoi ekonomikoengatik eta hizkuntzagatik ere gertatzen da. Eta zera dio:

“Soilik haur etorkinak edota ijitoak bezalako gutxiengo etnikoetako haurrak doazen ikastetxeetan ghettoak eta marjinalitate guneak sortzea saihestu behar dira. Ikastetxe horietan ezinbestekoak dira baliabide ekonomikoak eta irakasleen kultura arteko prestakuntza” [...]. Eskola mapa eta “hizkuntza errealitatearen mapa” alderatu behar dira: Zenbat ikasle etorkin daude ikastoletan? Zenbat ikasle daude eskola itunduetan? Azken batean, Hezkuntza Ordezkaritzak bideratzen ditu ikasle etorkinak bere irizpidearen arabera, sarritan, aukerarik eman gabe. Itzultzailek gabe joaten badira, hizkuntza ondo ulertzen ez duten senideek lagunduta badoaz, benetan ezinezkoa egiten zaie hezkuntza eskaintza zertan den jakitea, aukera hori ematekotan.”

Beste alde batetik, ikasle etorkinen nolabaiteko kontzentrazioa dagoenean, auzoko bertako haurren gurasoek, lehen seme-alabak hurbilen zegoen zentroya eramaten zituzten arren, seme-alabak zentro horretara eramateari utziko diote, nahiz eta erabaki horregatik administrazioaren aurrean nolabaiteko amarruak egin edo joan-etorri luzeagoak egin behar izan.

Adierazi behar da zentro hartzaileak ere amarru horien jokoan sartzen direla, euren matrikulazioak gora egiten duelako eta matrikulazio hori bermatuta dagoelako arazo gutxiago dituzten eta sozialki integratuago dauden ikasleekin. Ikastetxeok “aurematrikula” aurreratu egiten dute eta erreserbak egiten dituzte ezarritako epeetatik kanpo. Horren aurrean, EAEko hezkuntza Administrazioak hainbat aldiz gogoratu behar izan du legez kanpokoa dela ikasleak “*legeak ezarritako epeetik kanpo*” aurematrikulatzea eta haurren inskripzioa irizpide publikoen eta aurreikusitako arautegiaren arabera egin behar dela.

Edonola ere, kultura arteko hezkuntzaren teorikoen artean (Jordán, Carbonell, Noguerol) zabaltzen ari den iritzia aipatu behar da; horien arabera, ikasle etorkinik ez duten zentroak nolabait pobretzen ari dira eta ez dituzte ikasleak mundu globalizatuago baterako prestatzen, beste kultura eta hizkuntza batzuetako ikasleek eskaini dezaketzen

aberastasuna galtzen dutelako. Gauza bat atzerriko ikasleen kontzentrazioak ez nahi izatea da eta beste bat segregatzea, gizarte errealtateari ez ikusiarena eginda. Xavier Besalú dioen bezala (1999: 92):

“Ikuspuntu horretatik kultura arteko curriculum baten beharrian handiena dutenak ez dira atzerriko ikasle etorkinak dituzten zentroak, baizik eta ez dituztenak, zentro horietako ikasleak izango baitira moldakaitzenak eta ezjakinenak kultura aniztasunari dagokionez eta euren ikuspuntua zabaltzeko edo aldatzeko eragozpenak jarriko dituztenak. Kontua ez delako curriculumean ikastetxean dauden gutxiengo kulturalak buruzko ezaugarri berriak sartzea, arazo nagusia curriculum bateratuaren ordezkartza kulturala da; sakonean, aukera berdintasunaren arazoa dago.”

Nabarmendu behar da, garrantzitsua baita, ikasleen kontzentrazioa barruti jakin batzuetako zentro zehatz batzuetan gertatzen dela. Kontsultatutako irakasle batzuen arabera, pilaketa hori “erakarpn efektu” moduko batengatik gertatzen da, familien artean eta lan munduan gertatzen denaren antzekoa. Horren arabera, jatorri bera duten ikasleek ikastetxe berberetara joateko joera izango lukete.

Hala ere, jatorriak hain ugariak direnez, azalpen horrek kasu batzuetarako baino ez du balio, eta, ikastetxeetan egindako inkestek erakusten duten bezala, ia ez da jatorri bereko ikasleen kontzentrazioak gertatzen. Edonola ere, fenomeno horrekin batera, “ihes efektu” bat ere egongo litzateke, horrela esan badaiteke, eta, kasu horretan, bertoko ikasleak ikasle etorkinak agertzen hasten diren zentroetatik joan egingo lirateke.

Elkarrizketa informaletan, jarrera hori azaltzerakoan gurasoek adierazi dute ez dela jarrera arrazista, baizik eta ikasgela batean atzerriko ikasleen kopuruak igotzean ikasgelako maila jaitasi egiten denaren susmoa sortzen dela. Uste dute denak heltzen direla eskola-maila baxuarekin eta irakaslearen arreta berezia behar izango dutela, eta, horregatik, ikasgelako ikasleen batez besteko maila jaitasi egingo dela.

Gure gizartean arrazismo militanterik egon ez arren, badago atzerriarrenganako mesfidantza, batez ere, identitate desberdinari pobrezia gehitzen zaionean. Geure buruari galdetu behar diogu, irakasle katalan batek galdetzen zuen bezala ikasleen banaketaren polemikari buruz hitz egiterakoan: *“Atzerriko etorkinak gainetik kentzeko interes bera egongo litzateke ikasleok iparramerikarrak edo suitzarrak balira?”*

Eta M. Siguánek dioen bezala (2000:113), egia esan azkenean iguripenak bete egiten dira **“Berez betetzen den profetia da: atzerriko ikasle kopuruak gora egiten duenean heziketatik oso kezkatuta dauden gurasoen seme-alabek eskola uzten badute, mailak behera egingo du, eta jarritako erritmoa jarraitzeko zailtasunak dituzten eta arreta berezia behar duten ikasle gehiagorik arduratu beharko da irakaslea”**.

Hala ere, ez dago zalantzarik: zentroaren baliabideak gehituko balira, eta irakasleen eta gizarte zerbitzuen laguntza gehituko balitz zentroek *ikasle guztiei zuzendutako* kalitateko irakaskuntza bati ekin ahal izango liokete. Nolabait esateko, taldearen beharrian berriak *konpentsatzeko* aukera egongo litzateke. Zehatz esanda, agertzen ari diren beharrian berriak betetzeaz hitz egin beharko litzateke, ikasle berrien ustezko *gabeziak* konpentsatu behar baino.

Bestela esanda, beharrian pedagogiko osagarriak dituzten ikasleak hartzen dituzten zentroek autonomia eta baliabideak izan beharko lituzkete, ikasle berrien etorrerarekin sortutako beharrianak kontuan hartuta, ez soilik ikasle kopurua edo zentroaren tamaina: beste faktore batzuk ere kontuan izan behar dira. Horixe dio Denon Eskola Arabako Ikasleen Gurasoen Elkartearen konfederazioko eledunak, Juan Carlos Alonsok:

*“Ikasle etorkinen kontzentrazioak normalean bizilekuaren gertutasunagatik sortzen dira (Gasteizko Erdi Aroko gunearen inguruko zentroetan gertatzen da), beraz, zentro horiek behar dituzten baliabide osagarri guztiekin hornitu behar dira. Ezin dira zentro guztiak “estandarizat” hartu, denak berdinak baliran; ikasle kopuru berdina izan arren, zentro batzuek beharrian oso desberdinak dituzte beste batzuen aldean, ikasle mota antzekoak izan arren. Zentro horiek hezkuntza kalitatea eskaintzera bideratu behar dira, **‘ihes efektua’** saihesteko, aldi berean **‘erakarpn efektuari’** lotuta joaten dena. (Elkarrizketa pertsonala, 2004)*

2.2.5. Zentroa aukeratzeko askatasuna eta eskolatzeko batzordeak. “Banatzeko” saiakerak eta horren lege alderdiak

Zentroa aukeratzekoan, gurasoek seme-alaben ikastetxea aukeratzeko eskubidea dute eta hori erabakigarria da. Horrez gain, erabakian esku-hartzen duten beste alderdi batzuk azaldu baino lehen, adierazi behar dugu gurasoen eskubidea ez dela nahastu behar diru publikoarekin finantzatzeko zentro pribatu-itundu gehienen titularrek euren zentroetako ikasleak “aukeratzeko” duten eskubidearekin.

Hezkuntza Saila da zentro publikoen titularra, eta, zentro pribatuei dagokienez, aldiz, kasu bakoitzean dagokion pertsona juridiko edo fisikoa da titularra. Baina hezkuntzara bideratzen den diru publikoa kudeatzeko ardura duen aldetik, administrazioari dagokio diru publikoak kudeatzean aukera berdintasuna eta irizpideak aplikatzerakoan ere berdintasuna betetzea.

Eskolatzeko Batzordeek eskola baliabideen aprobetxamendu onena bultzatzeko ekintzak planteatu behar dituzte eta aukera eman behar dute inguru, herri edo auzo (hiria bada) bakoitzean bizi diren ikasleek nahi duten zentroa aukeratu dezaten, ahal den neurrian. Baina 1993ko ministro-agindu batek zera ohartarazten zuen, Siguánnek azaltzen zuen bezala (1998:46):

“Eskolatzeko Batzordeek... behar diren erabakiak hartuko dituzte, zentroetako plaza hutsak zehaztu baino lehen, hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleak eta eskola-integrazioa zailtzen duen egoera sozial eta kulturean bizi diren minorietako ikasleak era egokian eskolatu daitezzen [...] Eskolatzeko Batzordeek diru publikoarekin finantzatzeko diren ikastetxeek ikasle horientzat bideratu behar duten plaza kopurua zehaztuko dute, horrela, ikasle horien banaketa orekatua eta benetako integrazioa lortu ahal izango dira.”

Pentsatu baino zailagoa da asmo horiek errealitate bihurtzea, hurrengo ataletan azaldu den bezala, holako erabakietan adosteko zailak diren interes ugari esku hartzen dutelako.

“Banaketa”

“Banaketa da beste arazo bat: familia bat alboko eskolara heltzen zenean, plazarik ez zegoela eta gure zentrori etortzeko esaten zioten, hemen badauzkagula plazak; horregatik, gure zentroak inguruko marokoar gehienak batu ditu. Baina, horrek ez du horrela izan behar; ondo integratu daitezela nahi badugu, banatu egin behar dira.”

IOE Kolektiboa (1996)

Atzerriko ikasleen banaketa diru publikoarekin finantzatzeko zentroetan irregularra da, lehen esan dugun bezala. Titularitate pribatuko zentro itunduetan titularitate publikokoetan baino atzerriko ikasleen portzentaje askoz txikiagoa eskolatzen da. Gainera, inguru soziokultural baxuagoetan dauden zentro publikoak dira atzerriko etorkin portzentaje handienak hartzen dituztenak, eta, kasu batzuetan, zentroan eskolatutako ikasle gehienak dira. Horren aurrean, Herriaren Defendatzaileak (2003, 267) arazo hori arintzeko bitartekoak jartzea aholkatzen du, baina, jakina, ikasleei, gurasoei edo tutoreei zentroa aukeratzekoan dagokien eskubidea kontuan hartuta. Horren ondorioaz, hauxe gomendatzen du:

“– Informazioa ematea etorkinei edo horiek ordezkatzeko dituzten erakundeei, kanpaina berezien bitartez edo egokia den beste edozein bideetatik, eta derri gorrezko eskolatzeko mailetan zentro pribatu-itunduetan eskolatzeko doakoa dela eta zentro horietan eta titularitate publikokoetan ikasleak onartzeko irizpide antzekoak daudela jakinaraztea.

- Diru publikoa jasotzen duten zentroetan ikasleak onartzeko prozesuaren gaineko kontrola areagotzea hezkuntza agintarien aldetik, gardentasunez eta gai horri dagozkion arauak beteta egin dadin.
- Arauei eta antolaketari dagokionez behar diren neurri guztiak hartzea atzerriko ikasleen eskolatzea orekatua izan dadin, hau da, zentro pribatu-itunduetan eskolatzea sektore horrek plazen eskaintza osoan duen presentziarekin bat etorri dadila, hezkuntza-maila itunduetan.
- Behar diren neurriak hartzea, erreserba kupoen edo antzekoen bidez, ikasle etorkinen banaketa orekatua izan dadin ikastetxeetan, kontuan hartu gabe ikastetxeon titularitatea.
- Zentroa askatasunez aukeratzeko eskubideari mugak jartzea, beti ere lortu nahi den helburuari lotuta eta tartean hori justifikatzen duten arrazoiak badaude, ikasle etorkinen kontzentrazioak hezkuntza-zerbitzua eragozten edo zailtzen badu (eragozpenak sortu daitezke ikasle etorkinen kontzentrazioagatik beragatik, edo laguntza edo hezkuntza-konpentsazioko neurriak behar duten beste ikasle talde batzuekin batera daudelako, edo ikastetxearen ezaugarriengatik edo inguru sozio-ekonomikoarengatik).”

Beste erkidego batzuetako hezkuntza administrazioak ikasle etorkinen zentro eta sareen arteko banaketa arautzen ahalegindu dira, emaitza desberdinekin (egia esan gutxierekin). Hori legeen arabera eta praktikan gauzatzea gai eztabaidatsua da, irtenbide zaila duena, egindako ahaleginek eta eragindako erreakzioek erakusten duten bezala.

1995eko otsailaren 25eko zirkular baten bidez, Kataluniako Hezkuntza Antolamendurako Zuzendaritza Nagusiak honako gomendioa eman zuen: «*Per aconseguir una bona inserció en el medi escolar que faciliti la convivència i els aprenentatges (...) sembla aconsellable indicativament, que el nombre total (d'aquests alumnes...) no superi el 15% del total de l'alumnat de l'escola.*»

Neurri honen asmoa zen ikasle etorkinen kopurua %15era murriztea zentro bakoitzean, eta, atzerriko ikasleen banaketa orekatzea zentro eta sareen artean; hala ere, etorkinen elkarteak eta GKEk horren aurka jarri ziren, eta, bi urte geroago, Kataluniako Hezkuntza Sailak etorkin elkarte batzuen aurkako jarrera kontuan izanik “*holako gomendiorik berriro ez egitea erabaki zuen*”.

Lau urte geroago, «Taula de immigració de Girona» batzordeak banatzeko ahalegin horren aurkako aldarrikapena egin zuen eta zera eskatzen zuen beste elkarte batzuekin adostutako agiri batean: “*kontzentrazio horren aurkako bitarteko zuzentzaileak bilatu behar dira, ikasle etorkinen banaketak ez ditu euren eskubideak urratu behar eta errespetatu egin behar ditu euren gizarte eta hezkuntza beharrianak*” (F. Carbonell, 2000:108).

“Sareen arteko banaketaren” orekak, edo, administrazioiko eledunen batek eufemismo bat erabiliz esaten duen bezala “matrikularen doiketak” baliabide gehiago behar ditu beharrian berriei aurre egiteko.

Hala ere, ikasle horien (eta, ustez, arazoren bat sortu dezaketen ikasleen) **banaketa orekatuan** hainbat lege alderdi daude, bateratzeko zailak direnak. Horixe erakusten du beste autonomia erkidego batzuetako gertatutakoak.

Gaztela-Mantxako Gobernuaren Kontseilaritzak eta Kataluniako Generalitatak hainbat erabaki hartu zituzten, Eskolatze Batzordeen bitartez, ikasleen onarpena arautzeko, “*sare publiko eta pribatu-itunduaren artean ikasle etorkinen banaketa zuzentzeko eta hobetzeko*”. Erabaki horien atzetik hainbat errekurso eta epai etorri ziren, eta horien ondorioz proposatutako legeen zenbait artikulua baliogabetu egin ziren. Epaien arabera, dekretuek “*ikastetxeak sortzeko eta zuzentzeko eskubidearen alderdi bat urratzen zuten, Konstituzioaren 27.6 artikuluan jasotakoa, hain zuzen ere*”.

Alde batetik, baremo batekin “banatuz”, administrazioak zera bermatu nahi zuen, “*ez zela diskriminaziorik egingo ideologia, erlijio, moral, gizarte, arraza edo jaiotza arrazoiengatik*”. Hala ere, irakaskuntza pribatu-itundutik zera esaten zen, “*ikastetxeak sortzeko eta zuzentzeko eskubideak ikastetxeok zuzentzeko eskubidea aitortzen du*” eta zuzentzeak, aldi berean, “*ikasleei dagokienez esku hartzeko*” eskubidea dakar (El País, 2005). Generalitateko hezkuntza administrazioaren ikuspuntutik zera ziurtatu zuen Marta Cid Kataluniako Hezkuntza Kontseilariak, prentsari egindako adierazpen batzuetan (El País de la Educación, 2004ko apirilaren 12a, astelehena):

“Helburua aukera berdintasuna da, gurasoek aukeratu dezatela nahi duten zentroa, eta ez zentroek ikasleak... Ez da onargarria esatea ezin dela irakaskuntza doakoa izan ez badira borondatezko kuotak kobratzen. Diskurtso hori ez da eztabaidatzeko gaia ikasleen onarpenari buruzko dekretu batean, kuotak borondatezkoak direlako, eta horrela ez balitz beste gauza bat izango lirakeelako. Saihestu nahi dena da zentroek ikasleak aukeratzea. Zeren eta zein ikasleak aukeratzen dituzte zentroak? Borondatezko kuotak ordaindu ditzaketena.”

2004ko urrian argitaratu eta 2005eko urtarrilean berretsi zen epaiak dekretuaren aplikazioa bertan behera uzteko eskaera gaitzetsi zuen, baina araudiaren zenbait artikuluko baliogabetu zituen, horien artean, eskola batzordeei dagokiena. Hala ere, Kataluniako Hezkuntza Sailaren interpretazioen arabera, dekretuaren alderdi nagusiak berretsi egin dira, horien artean, *“zentroa aukeratzeko eskubidea ez da eskubide absolutua, baizik eta lehentasun bat adieraztea”*.

2.2.6. EAEko eskolatzeko batzordeak

EAEEn, ikasle etorkin gehienak A eredu zentroetan biltzen direnez, “banaketaren” gaiak bi alderdi ditu, bata, sareen arteko banaketa eta bestea eredu artekoa.

EAEEn bi hizkuntza ofizial daudenez, hezkuntza-sistemaren helburua da derrigorrezko hezkuntza amaitzean ikasle guztiek bi hizkuntzak erabiltzeko gaitasuna izan dezatela.

Atzerriko ikasleak gero eta gehiago direnez, Euskal Autonomia Erkidegoko agintarien jarrera laburbiltzeko esan daiteke ikasleok hartzeko eta integrazio neurriak hartzeko erabateko disposizioa dagoela, desberdintasunetikiko errespetu politika bultzatuz eta jarrera kulturantz hartuta. Baina, alde batetik, EAEEn ikasle etorkinak egotea ezin da izan hezkuntza-sistemaren euskalduntze politika aldatzeko eta euskara irakaskuntza-ikaskuntza prozesuko hizkuntza ez izateko arrazoi. Beraz, planteamendu horien arabera, ikasle horiek herrialdeko hizkuntzaz gazterik jabetzeko neurriak ikasleok sistema elebidunean integratzeko bidea izan behar lirakele lehenengo eta behin.

Horren arabera, Hezkuntza sailburuordeak jarraibide batzuk bidali zituen zentroetara 2003-2004 ikasturterako “eskolatzeko irizpide” batzuk ezarri, EAEEn ikasle etorkinen epe kanpoko eskolatzeko arautzeko. Horretarako, lurraldeko eskolatzeko batzordeek hurrengo irizpideak izan behar lituzkete kontuan, ikasle horiek zentroetan banatzeko ardura baitute:

- Hizkuntzaren normalizazio prozesuan integratzea, gehien eskatzen diren eredu bitartez: B eta D.
- Zentroa familiaren bizilekutik hurbil egotea.
- Diru publikoekin finantzaturako zentro guztien arteko oreka (publikoak eta itunduak).
- Zentroetan dauden baliabideen aprobetxamendua.
- Zentroan familia-hizkuntza bera duten ikasleak egotea.

Ikusi daitekeenez, zirkularrak ez zituen A eredu zentroak aipatzen, eta, horren ondorioz, ez zuen eredu horretako zentroetan matrikulatzeko aukera aipatzen. Ez zuen inolako baloraziorik planteatzen hizkuntza aukeratzeko izan ditzakeen inguruabarrei buruz, ikaslea gaztelaniaduna izan ala ez, alfabetatuta egon ala ez, adina... Izan ere, eskolan integratzeko aukerak ez dira berdinak izango abiapuntua eta ikasgelan hasteko era berdinak ez badira.

Gure ikasgeletan egiten diren programa elebidunetan gazterik murgiltzen bada ere, beti ezin da bermatu bertako ikasleei ematen zaien tratamendu bera jarraituz garatu ahal izango direnik. Sierra eta Lasagabasterrek (2004:15) Serra eta Vilaren ondorio batzuk azaltzen dituzte eta “Hizkuntzak, eskola eta immigrazioa Katalunian” kapituluaren gazterik murgiltzeak, beste barik, ez duela emaitza ona bermatzen azaltzen dute:

–“Ikasle etorkinek lortutako emaitzak ez dira onak (kontuan hartu gabe hezkuntza-sisteman zein unetan sartzen diren), eta, gainera, beti dira bertako ikasleen emaitzak baino txarragoak, eta hori bat datoz

*Huguet eta Navarrok esandakoarekin. Serra eta Vilak kritikatzten dute hezkuntza elebidunaren oinarri batzuk automatikoki aplikatzen direla ikasle etorkinak dauden ikasgeletan; izan ere, sarritan, ez da hausnarketa sakona egiten murgiltze programen emaitza ona ahalbidetzen duten baldintzei buruz. Aldi berean, salatzen dute Katalunian, sarriegitan, atzerriko ikasleak dauden ikasgeletan **submertsio** programak gauzatzen direla eta hori dela arazoa.”*

Beste alde batetik, mutur batetik bestera joan nahi dela dirudi, ikasle etorkin guztiak euskara hutsean eskolatu behar direla planteatzen da bat-batean, tartean hainbat aukera egon arren. Gaztelaniaz hitz egiten duten ikasleak daude, behin sisteman seguru sentituta, euskara ikastea edo ikasketak euskaraz egitea eskatzen dutenak.

Ikasle etorkinak eskolatzeko irizpideen helburuetako bat A eredura jotzen duten ikasle etorkin kopuru handia zuzentzea zen, baina horrek ñabardura ugari ditu Filomena Abrantesek azaltzen duen bezala (2004):

“Ikusi dugunez, Hezkuntza Ordezkaritzak nolabaiteko ahalegina egin du ikastetxe batzuetan atzerriko haurren kontzentrazioa txikiagoa izan dadin, bai eta B eta D ereduak bultzatzeko, haur horiek eredu horietan eskolatu daitezten” [...] “gure iritziz, hasierako jokaera desegokia aldatzen saiatzean (ez zen atzerriko haurrak B edo D hezkuntza-ereduetan sartzeko ahaleginik egiten), orain haur guztiak eredu elebidunean edo euskara hutsean sartzeko arriskua sumatzen dugu. Gure ustez, hori hainbat alderdi kontuan izan gabe egin da: lehenengo, inguru soziala, bigarren, gaztelaniaz hitz egiten ez duten haurrek egin behar duten ahalegina bi hizkuntzetara eta hezkuntza-sistema berrira ohitzeko eta, hirugarren, adina. Izan ere, ohitzerakoan, haurrak ez ditu arazo berdinak izango Lehen Hezkuntzako lehenengo mailetan edo Bigarren Hezkuntzan hasterakoan.” (Elkarrizketa pertsonala)

Esan dugun bezala, hartu beharreko erabakiak ez dira errazak eta aldagai asko dituen azterketa egin behar da. Ikasle etorkinak hizkuntza bakarreko komunitate batean sartzen badira, Europar Batasuneko herrialde gehienetan gertatzen den bezala, hizkuntza bakarra ikasi behar dute, hizkuntza horrekin komunikatuko dira eta hizkuntza horretan ikasiko dute. EAEn, aldiz, bi hizkuntza ikasi behar dituzte, eskolakoa, gehienbat euskara dena, eta kalekoa leku gehienetan eta erkidegoko biztanle guztiek hitz egiten dutena (ezin daiteke esan bakarrik euskara dakienik dagoenik).

Gainera, eskaintzen diren hizkuntza-ereduei dagokienez, polemika sortu da Hezkuntza Sailak bidalitako zirkularraren antzekoekin. Kritiko ugariaren arabera, zirkularra lar zorrotzegia zen, ikasle etorkinek egin beharreko aukerari buruzko jarraibideak markatzen zituelako, eta efektu eztabaidagarri bat sortzen zuelako, Javier Nogales, CCOO Irakaskuntza ataleko idazkariak azaltzen zuen bezala (2003):

*“Aspaldion, bertoko ikasleak A eredu ez aukeratzeko konbentzitu dira hainbat erataria, eta plangintzetan hartu diren erabakien ondorioz, ospe handiko zentro publikoak immigrazioari dedikatutako zentroak bihurtu dira, A ereduaren eskaintza murriztuz eta eskaintza B eta D ereduetara ‘zuzenduz’ (emaitza onekin). Bitartean, zentro publikoetako A ereduak marjinazio ghetto bihurtu dira, ez, ordea, zentro pribatuetakoak. Sare publikoan A ereduari ez zaio utzi D ereduarekin elkar bizitzen, eta, hori justifikatzeko ikasleen ‘**hizkuntza-murgiltzea**’ kaltetzen duela alegatu da; harriztekoa bada ere, hori sare pribatu-itunduan ez zen gertatzen.”*

Kontuan izan behar dugu, gainera, ikasle etorkinen artean ezaugarri komunak badaude ere, ezaugarri desberdinak gehiago direla. Ikasleak gure gizartean integratzeko hainbat faktore izan behar dira kontuan: euren ezaugarriak eta familienak, ama hizkuntza, adina, ezagutza maila, ikasketak eta herrialdean geratzeko asmoa.

Gurasoen elkarteko eledunaren iritziak bat datoz, nolabait, beste iturri batzuek eman dituztenekin, izan ere, administrazioek emandako arauak ezin diote zentroen eta zentro horietako ikasleen aniztasunari ez ikusiarena egin: *“Horregatik, Sailak eman dituen orientabideek edo jarraibideek ez dute balio, uniformeak direlako eta ez dutelako kontuan hartzen gure erkidegoko errealitate soziolinguistikoa, ezta eskolatutako ikasle etorkinen errealitate anitza.”* (Juan Carlos Alonso. Elkarrizketa pertsonala, 2005)

2.2.7. Erliñoak eta zentroa aukeratzea

Ikasleen aniztasunaz hitz egiten denean, gehienetan, ikasteko erritmoen aniztasunaz ari gara; baina egoera pertsonalak ere kontuan izan behar dira, eta, horren barruan, familiaren pentsaera eta erlijio prestakuntza jasotzeko eskubidea. Ez dugu ahaztu behar familia askorentzat (ez bakarrik kristautentzat, baizik eta musulmantzat ere) eskubide hori beste guztien gainetik dagoela eta zentroa aukeratzeko eskubidearekin batera planteatzen dutela. Gasteizko kasuan, Koranaren irakaskuntza estraofizialki ematen da Erdi Aroko gunean dauden bi meskitetan, baina ez da ematen Arabako ikastetxe baten ere ez.

Estatuaren eta katolikoak ez diren beste erlijioen arteko harremanak lankidetzat hitzarmen batzuen bidez zuzentzen dira, 1992an musulman, ebanjeliko eta juduekin sinatutako hitzarmenak hain zuzen ere. Horien arabera, *“hamar ikaslek edo gehiagok katolikoa ez den irakaskuntza erlijiosoa eskatzen badute, Estatuak eskola horiek eman behar ditu”*. Momentuz, ikastetxeetan erlijio hori irakastearen gaia (ikasle kopuru oso txikiari eragin arren) irakaskuntza katolikoaren estatusari buruzko polemikari gehitzen zaio, eta era global batean aztertu beharko litzateke.

Gainera, gogoratuko dugu oraingoz, erabaki gabeko beste alderdi batzuk aztertu behar liratekeela, esate baterako, eskola horiek emateko irakasle aproposenak zeintzuk izango liratekeen eta erlijio islamikoaren irakaskuntzak eskola ghettoak sortzen lagunduko lukeela, kasu horretan arrazoi erlijiosoengatik.

Beste alde batetik, erlijioa ezin da beste irakasgai bat bezala planteatu eta ez da hizkuntzak bezalakoa, hau da, bat baino gehiago jakin eta erabili daitekeena. Erliñoak baztertzailak dira, erlijio baten fededuna bazara, ezin zara beste baten fededuna izan. Horren ondorioz, zaila da titularitate katolikoko zentro batean islama irakatsiko dela pentsatzea; gauza bera gertatzen da eskola koraniko batean, izan ere, pentsaezina litzateke dotrina katolikoko nozioak ematea.

Hala ere, horrek ez du esan nahi gehienbat itunduak diren titularitate katolikoko zentroek, teoriarik, ezin dutenik euren ikasgeletan beste erlijio batzuetako ikasleak hartu. Izan ere, azterketaren beste atal batean ikusi dezakegun bezala, katolikoak ez diren ikasle etorkinak dituzten zentro pribatuek malgutasunez jokatzeko dute beste sinesmen batzuetako ikasleak hartzerakoan eta errituetan ez parte hartzea baimentzerakoan (3. eta 4. kapituluak). Iritzi berekoa da José Ángel Cuerda Gasteizko alkate ohia: *“Erliñoa ez da arrazoi garrantzitsua ikasleek zentroa aukeratzeko dutenean. Nik ezagutzen ditut formalki katolikoak diren zentroak ikasle etorkinak onartzeko prest daudenak, baita musulmanak ere, zentro publiko batzuk baino gehiago, eta erlijioak ez die batera baldintzatzen”*.

Sare publikoko zentroak ez daude ezein erlijioaren menpe eta sinesmen mota guztiei daude irekita. Kasu guztietan eskaintzen da irakaskuntza erlijiosoa (katolikoa), eta “hautazko” ordutegietan ematen den giza balioen hezkuntzak izaera unibertsala har dezake, bai eta ikuspuntu erlijioso desberdinak ikastea.

“**Kuoten**” gaietatik izateaz gain (eskolaz kanpoko jardueretarako ordaintzen diren diru kopuruak), eskola pribatu-itunduek, inplizituki, erlijio katolikokoak ez diren ikasleak konbentzitu egiten dituzte ez daitezen zentro batzuetara joan, sarritan ez dute-eta ideia horiekin (kristauekin) bat egiten.

Hainbat arrazoi dela medio, eskola pribatu-itunduek eta eskola publikoek ez dute ardura bera ikasle etorkinei dagokienez. Francesc Riu Kataluniako Eskola Kristauen Idazkaritzaren eledunaren arabera (2000:128), administrazioak behar diren bitarteko guztiak jarri behar lituzke ikasle etorkinei plazak eskaintzeko, bi sareen arteko berdintasun egoera mantenduz, ahal den neurrian, arrazoi honengatik:

“Eskubideak aldarrikatzeak, itxuraz, injustizia egoerak disimulatu nahi ditu, eta gauza bat dago argi, eta hezkuntzako erakunde eta eledun guztiak ere bat datoz: onartu egin behar da (planteamendu teoriko gisa izan arren) ez dagoela ume bat beste batek baino eskubide gehiago duenik hezkuntza jasotzeko, eta ez dago umerik kalitateko hezkuntza jasotzeko eskubide gehiagorik edo beste batek baino kalitate handiagoko hezkuntzarik jasotzeko eskubiderik duenik. Hezkuntzari dagokionez, denok gara berdinak.”

2.3. IKASLEAREN INTEGRAZIOA IKASGELAN

2.3.1. Ikasle etorkinekin hasieran hartzen diren erabakien gaineko zalantzak. Kontuan izan beharreko alderdiak. Curriculum aldetik dagoen desfasea

Atal honetan hausnarketa bat egin behar da zentroetako zuzendariei eta irakasle taldeei planteatzen zaizkien zailtasunez jabetzeko; oraingoan ez ikasleak zentroan integratzeari dagokionez, baizik eta, ikasgela eta maila egokia izateari dagokionez.

Etorkinen seme-alaba den ikasle bat gure eskolara lehenengoz etortzen denean, oinarrizko galdera hauek egin ditzakegu ikasketa-hizkuntzei dagokienez, Amelia Barquíneg egiten duen bezala (2005): Nola eskolatu behar da etorri berria? Hizkuntza batean? Zein hizkuntzatan? Bietan? Aldi berean? Edo bata bestearen atzetik? Hau da, lehenengo batean eta gero bestean, zein lehenengo? Noiz sartuko da bestea? Zein faktore izan behar da kontuan erabaki horiek hartzeko? Gainerako ikasleengandik banatuta egin behar da? Ikasgelan, beste guztiekin batera?

Hauek dira kontuan izan beharreko **faktoreak**:

- Haurraren adina. Ez da gauza bera 3 urteko haurra eskolatzea edo 9koa edo 13koa. Hizkuntzaz jabetzeko era desberdina da.
- Haurrak premia bereziak baditu: adimen urritasuna badu edo gorra, itsua, autista bada edo aparteko talentua badu...
- Haurraren komunikazio beharrianak. Zer egin adoptatu berria den haur batekin, hizkuntza bata ez bestea ez dakiena, eta gurasoak elebakarrak eta soilik gaztelaniaz hitz egiten dutela? Eta haurrak gurasoei lagundu behar badie interprete lanetan (administrazioaren aurrean, medikuarenean...) herrialdeko hizkuntzak ez dakizkitelako? Eta zer egin hamabi urte baino gehiagoko ikasleak direnean, lehenbailehen lan egiteko gogoia edo beharra dutenak?
- Familiaren migrazio proiektua: zenbat denbora geratuko diren (jatorrizko herrialdera itzuliko diren edo beste tokiren batera joango diren)... Hala ere, sarritan, familiaren iguripenak ez dira betetzen edo aldatu egiten dira eta aurreikusitako denbora baino gehiago ematen dute edo betiko geratzen dira. Sasoikako langileen kasua muturrekoa da, nekazaritzan dauden beharrianen arabera aldatzen dira lekuz familiekin.
- Haurra gaztelaniaduna bada (Latinoamerikatik datorrelako) edo ez bada.
- Haurrak beste hizkuntza erromaniko bat badaki (errumaniera, portugesa...). Horrela bada errazago ikasiko du gaztelania; seguru asko helduek gaztelania zerbait ulertuko du eta maisuak ere zerbait ulertuko dio bere hizkuntzan hitz egiten duenean.
- Jatorrizko herrialdean eskolatuta bazegoen eta zein eskola motan.
- Irakurtzen eta idazten badaki. Zein idazkera sistema erabiltzen duen (alfabetikoa edo ez, bere alfabetoa gaztelaniakoa edo euskarakoa bezalakoa den edo ez...)

Eta faktore guzti horiekin, zer egin? Nola hartuko ditugu kontuan?

Ez dago bide jakinik. Kasu bakoitzean erabaki egokia hartu beharko litzateke. hau da, faktore horien guztien konbinazioa izan beharko litzateke kontuan eta bide aproposena zein den ikusi beharko litzateke.

Galdera berdinen aurrean, erantzunak oso desberdinak izan daitezke eta, inguruabar multzo baten aurrean, maistra batek pentsatuko du haurra euskaraz eskolatu behar dela eta beste batek gaztelaniaz eskolatu behar dela. Zalantzarik gabe, irakasleen pentsaerak eragin handia du; aipatutako faktoreak ulertzeko era ez da berdina izango denentzat. Esate baterako, bere ohiko inguruan hitz egiten den hizkuntzari buruzko gaia. Irakasle batzuen arabera, inguruko hizkuntza gaztelania bada (Gasteizen, esate baterako), hobe da haurra euskaraz eskolatzea, ia bermatuta dagoelako kalean hitz egiten den hizkuntza, hau da, gaztelania, ikasiko duela. Beste batzuen iritziz, aldiz, haurra inguruko hizkuntzan eskolatu behar da (euskaraz euskara bada eta gaztelaniaz gaztelania bada), ahalik eta azkarren ohitu dadin. Kasu bakoitzean erabaki egokia hartu beharko litzateke. hau da, faktore guztien konbinazioa izan beharko litzateke kontuan eta zer komeni den ikusi beharko litzateke. (Amelia Barquín, 2005)

Kontuan izan beharreko beste datu bat: ez dutenez gure eskoletan ikasi, ikasi dituzten edukiak ez dira ikasgelako ikaskideek ikasi dituztenak. “Hizkuntza eta kultura aniztasuna eskolan” jardunaldietan (Donostia, 2004) aurkeztu berri den azterketa batean, aztertutako gaietako bat da hizlari batek (Tazón, 2003:10) **curriculum aldetik dagoen desfasea** deitu izan diona, eta honela definitu du: “*ikaslea eskolatuta dagoen kurtsoaren eta bere ardura duten irakasleek emango lioketen mailaren artean dagoen distantzia teorikoa*”. Tazónek dio eskolatutako ikasle etorkin guztietatik %23,25ek desfasea duela curriculumari dagokionez eta %30ek baino gehiagok hizkuntza laguntza jasotzen dutela, Euskal Autonomia Erkidegoko bi hizkuntza ofizialetatik edozein ikasteko.

2.3.2. Ikaskuntza esparrua sistema elebidunean. Barneratze programak

Irakaskuntza elebiduna edo eleanitza antolatzeke ereduaren helburua da hizkuntza bat edo gehiago jakitea, ikasleak bere inguru sozialean edo familian ikasteko aukera ez dituenak (Vila, 1996). Irakaskuntza eta ikasketa-jarduerak hizkuntza batean edo bestean egiten direnez, ez dago esan beharrik ikasketa-hizkuntzen gainean hartzen diren erabakiek garrantzi handia dutela.

Hizkuntza da komunikatzeko zein ikasteko erabiltzen den baliabide garrantzitsua, ikasgelan zein ikasgelatik kanpo, eta nahiz eta eskolako emaitza baxuen arrazoiak ez izan soilik hizkuntza ondo ez jakite, dirudienez faktore oso garrantzitsua da prozesu kognitiboetan.

Gainera, hezkuntza elebidunean, haurrek curriculumeko hizkuntzetako bat **irakas-hizkuntzan** lantzen diren irakaskuntza-jardueren bidez ikasten dute: hizkuntza jakitea curriculumeko edukiak jakitearekin lotuta dago. I. Vilak azaltzen duen bezala:

“Hizkuntzan barneratzean jarduerak bigarren hizkuntzan egiten dira, bestela ez dago ikasteko aukerarik. Baina, horretarako, garrantzitsua da ikasleentzat proposatzen diren jarduerak zentzuzkoak eta funtzionalak izan behar direla. Eta, beharbada, aurrekoa bezain garrantzitsua edo gehiago: eskolak, erakunde bezala, zentzua izan behar du ikasleentzat, proposatzen zaizkien jarduerak egiteko gogoz joan behar dute. Eta bigarren hori errealitate bihurtu dadin, eskolak onartu egin behar du ikasleek eskolara daramatena.” (I. Vila, 2000)

Ikasle etorkinak gure ikasgeletara etortzen direnean, irakaskuntza bi hizkuntzatan eskaintzen zaiela ikusten dute; izan daiteke hizkuntza bati buruzko erreferentziak izatea, baina, kasurik onenean, ez dakizkitez hizkuntza horren irakaskuntza-ikaskuntzak dituen ezaugarri gehienak.

Ikaste-prozesu honetako inguruabarrak ere ez dira berdinak izango ikasleak lau urte baditu edo hamalau baditu, edo gaztelaniaz edo jatorri latinoko hizkuntzaren bat hitz egiten badu, edo ez. Edonola ere, haren tokian jartzen bagara, ulertuko dugu erabakia ez dela erraza. Zer egingo genuke guk kasu horretan?

Beste herrialde batetik datoren pertsona bat bi hizkuntza ofizial (euskara eta gaztelania) hitz egiten diren gizarte batera heltzen da, desberdin erabiltzen direnak hiztunen eta tokien arabera. Hizkuntzari dagokionez, **diglosia egoera** esaten zaio. Alde batetik, hizkuntza “nagusi” bat dago, gaztelania, eta jakin egin behar da administrazioko tramite guztiak bete ahal izateko, eta, batez ere, komunikazio hizkuntza gisa erabiltzen da; beste alde batetik, hizkuntza “minoritario” bat dago, edo nahi bada “minorizatu”, herritar batzuk dakitena eta jakitea hain ezinbestekoa ez dena. Gizarte eleanitzetan, nagusi diren hizkuntzak hitz egiten dituzten pertsonak normalean elebakarrak dira, eta, hizkuntza minoritarioetakoak, aldiz, elebidunak dira nahitaez.

Hizkuntzaren normalizazio prozesuan dagoen gizarte batean, EAEn esate baterako, hiztun guztien hizkuntza eskubideak bermatu nahi dira eta, aldi berean, hizkuntza minorizatuaren erabilera berreskuratu nahi da. Gizarte horretan, hezkuntzak, hau da, eskolak, oso zeregin garrantzitsua du. Hezkuntza-sistemak hezkuntzarako eskubidea eta sistema elebidun normalizatua bermatzeaz gain, helburu akademiko batzuk bete behar ditu, ikasle guztien aukera berdintasunean. Horregatik:

“Lehenengo urratsa elebakarrak elebidun bihurtzea da, baina, jakina, inor derrigortu gabe; hau da, ez lehen hizkuntza minoritarioko pertsonekin gertatzen zen bezala, baizik eta pertsonen hizkuntza eskubideei dagokienez beharrezko berdintasuna nabarmenduko duten politiken bitartez.” (Ruiz Bikandi, 2000:25)

EAEko hezkuntza-sistemaren izaera “normalizatzaileak” egiten duen eskaintzan euskarazko barneratze ereduak nagusi dira; beraz, esan genezake hezkuntza-sistemak hizkuntzen arteko ekuazio diglosikoaren gaiak inbertitu egiten dituela: D ereduak da gehien eskaintzen dena eta bertoko ikasleek gehien aukeratzen dutena, lehenengo mailetan behintzat.

Izan ere, Carme Junyent irakasleak zera esan zuen Hizkuntzei eta Immigrazioari buruzko Jardunaldietan (Bilbo, 2005), euskara, eta hebreera Israelen, zirela, berak dakiela, munduko hizkuntza minoritario bakarrak aurrerapen hain garrantzitsuak izan dituztenak berriro ezartzerakoan.

Euskalduntze prozesuan, eskola oso garrantzitsua da eta familiaren hizkuntza euskara ez den neska-mutilen kasuan, eskolan ikasi dezakete. Horretarako, hizkuntza minoritarioarekiko eta hiztunenganako jarrera positiboak behar dira eta, ez dugu ahaztu behar, hizkuntza minoritarioetako hiztunen jarrera positiboa ere behar dela. Bestela, azaldukoaren kontrako jarrera aurkitzen dugu, hau da, **“hizkuntza submertsioa”**. Egoera horretan, grafikoki adieraztearren, ikaslea hizkuntzei buruzko zalantza artean “itotzen” da, nolabait esateko. Holako programak etxeko eta eskolako hizkuntza aldaketa desegokia egin izanaren ondorio dira eta barneratze programak ondo gauzatzeko behar den baldintzetako bat ondo bete ez delako gertatzen dira: ez da kontuan hartzen ikasleen hizkuntza eta, gainera, ez da jasotzen ikasgelako curriculumean ere, eta irakasleek ez dute gaitasunik ikasleei ulertzeko horiek euren hizkuntzan hitz egiten dutenean.

Horregatik, *“hizkuntzan barneratzea ez da atzerriko haur gehienentzat zuzendutako programa aproposena”*. I. Vilak (2002:155) planteatzen duen bezala, *“barneratze programetan bertoko ikasleentzat balio duenak ez du balio ikasle etorkinentzat”*.

2.3.3. Hezkuntza elebidunaren ezaugarriak. Ikasle etorkinekin egon daitezkeen arazoak

Hezkuntza elebiduna da (Vila eta Siguán, Ruiz Bikandi-n, 2000:26) *“eskola emateko bi hizkuntza erabiltzen dituen hezkuntza-sistema, horietako bat ikasleen lehenengo hizkuntza dela, beti gertatzen ez den arren. Hezkuntza-sistemak hizkuntza bakarra erabiltzen duenean eta hori ez denean ikasleen lehenengo hizkuntza, ez da adiera horretan sartzen eta ezin da esan hezkuntza elebiduna denik”*.

Oraintsu arte, jakintza arlo desberdinetatik eta, batez ere, guraso gehien artean, uste zen elebitasunak, batez ere, gaztetatik jasotzen denak, eragin negatiboa izan zezakeela ikasleen ikaste-prozesuan. Uste zen beste hizkuntza bat ikasteak beste ikaste estrategia batzuk garatzeko zeuden denbora eta baliabideak hartzen zituela.

Azken urteotan, balorazio hori erabat aldatu da eta, datuek zein adituen iritziak (Cummins, Siguán, Vila, Baker, Ruiz Bikandi) erakusten dutenez, aurreiritzi horiek justifikatu gabeak ziren, inolako zalantzarik gabe. Gaur egun beste iritzi bat nagusitzen da, irakaskuntza elebidunak eragin positiboagoa duela ikaste-prozesuan, irakaskuntza elebakarrak baino.

Hainbat esperientzia elebidunetatik ateratako datuen arabera, esan daiteke, ikaskuntza eta eskolatzeko baldintza egokiak ematen badira, horiek mesedegarriagoak direla hizkuntza bakarreko ikaskuntza baino (kontuan izan gabe beste hizkuntza bat jakitea objektiboki positiboa dela). Baietzatu egiten da subjektu elebidunak elebakarrak baino “esperientzia maila” zabalagoa eta handiagoa duela, bi hizkuntzatan, eta beraz, bi hizkuntza kodetan jardutean mundua bi ikuskera desberdinetatik aztertzeiko aukera duelako.

Ez ditugu azterketa teoriko eta ikaskuntza elebidunaren inguruan garatutako esperientzia guztiak aipatuko, azken urteotan eta, batez ere, Cummins-en ekarpenetatik aurrera, ugariak eta garrantzitsuak izan direnak. Horiei eta gerora

egindako beste ekarpen batzuei esker, eskola jakin batzuetan garatzen diren mota horretako jarduera pedagogikoei euskarri teoriko bat dute, jarduera horien oinarri eta orientabide direnak. Hizkuntzan barneratzeko programa elebidunen adibide on bat Kanadan erabiltzen dena da. Haur anglofonoen zuzenduta daude, frantsesa ikasi dezaten, edo Euskal Autonomia Erkidegoan edo Katalunian erabiltzen direnak, haur gaztelaniadunentzat, euskara edo katalana ikasi dezaten, hurrenez hurren. Horrekin zera lortu nahi da, ikasleek derrigorrezko hezkuntza amaitzean norberaren hizkuntza zein hizkuntza “berria” ondo jakin dezatela.

Jarraitu baino lehen, “**norberaren hizkuntza**” eta “**hizkuntza berria**” terminoen zentzua eta eragina zehaztu behar da. I. Vilaren arabera (2002:153):

“Norberaren hizkuntza da haurraren familiaren hizkuntza, familian normalean gizarte harremanetarako erabiltzen duten hizkuntza; hizkuntza berria, aldiz, -kontuan izan gabe gizartean zein presentzia duen bigarren hizkuntza da, baliagarria eta beharrezkoa dena familiakoak ez diren pertsonekin gizarte harremanak izateko.”*

Bereizketa horrek garrantzia dauka norberaren hizkuntzan egingo direlako lehendabiziko ikaskuntzak familian, jokoan edo jarduera sozialen bidez, eta horien arabera arautuko ditu besteekiko jarrera prozedurak. Horietatik, garrantzitsuena hizkuntza da, horren bidez gauzatzen baitira ikasketa-jarduera gehienak.

Idea hori eskolako barneratze programekin lotuta dago. Horietan bigarren hizkuntzak norberaren hizkuntza ordezkatzeko du pixkanaka, **irakas-hizkuntza** bihurtu arte, eta horren bidez jasotzen dira ikasgelako ikaskuntza gai guztiak. Baina, hori gertatzeko, betekizun batzuk bete behar dira.

Lehenengo eta behin, ikasleen hizkuntza curriculumean sartuta egon behar da eta ez da hizkuntza berria edo H2 erabiltzera derrigortu behar. Hizkuntzan barneratzeak ulermena areagotzen du eta erabilera esparruak sortzen ditu hizkuntzaren produkzioa bultzatzeko, baina, ez ditu ikasleak bigarren hizkuntza erabiltzera behartzen, inola ere. Hizkuntzan barneratzea pentsaezina izango litzateke bigarren hizkuntzaren -eskolatze hizkuntzaren- eta norberaren hizkuntzaren jarrera positiboa ez balego, izan ere, haurrek ez dituzte mehatxatuta ikusi behar euren hizkuntzak beste hizkuntza batean eskolatzeagatik. Ikasleek jarrera positiboa izan dezaten eskolak eta maisu-maistrek ikasleen hizkuntza errespetatu behar dute, horrela, ikasleek ere eskola emateko erabiltzen den hizkuntza berria baloratu dezaten.

Ikasleek euren hizkuntza erabili badezakete hizkuntzan barneratzeko programei lotutako beste baldintza bat agertzen da: irakasleak elebidunak izan behar dira, hau da, ikasleen hizkuntza jakin behar dute. (I. Vila, 2002:155)

Hizkuntzan barneratzean irakasleek bigarren hizkuntza erabiltzen dute beti ikasleei zuzentzen zaizkienean, baina irakasleek gaitasuna izan behar dute ikasleon hizkuntzan, seguru asko euren hizkuntzan hitz egingo diete-eta, eta horrek ulertu beharra dakar, komunikazioa ez bada eten nahi.

Horixe da ikasle etorkinekin dagoen arazo nagusietako bat; izan ere, azkar konturatzen dira eskolara “daramatena” ez dela aitortzen, irakasleak ere ez duelako hitz egiten, ikasgelako curriculumean ez dagoelako sartuta, eta, seguru asko, ezin izango duelako hizkuntza horretan komunikatu eskolan. Eskolak zentzua galtzen du, alde batetik, eskolak gauza batzuk egitea exijitzen diolako, baina, bestetik, ez duelako “onartzen” ikasleok eskolan egin nahi dutena. Gaztelaniadunak ez diren eta hizkuntza aniztasun handia duten ikasleekin gertatzen da hori: arabiera dialektala, berebera, mandarin txinera, etab. Gainera, atzerriko familiek erabiltzen dituzten hizkuntza batzuk “agrafoak” dira, ez daude “araututa” eta, beraz, ezin dira ikasketa-hizkuntza bezala erabili.

Beste alde batetik, gure artean denbora gehiago daramaten ikasleekin gertatzen da; hizkuntza berria (berriak) zerbait jakitean, okerreko inpresioa ematen dute eta barneratzeko programetan “beste ikasle bat” bezala sartzen dira. Ikasle

* Egoera batzuetan, norberaren edo familiaren hizkuntza bat baino gehiago izan daiteke. Familia elebidunen kasua da, hau da, kuman daudenetik, familian bi hizkuntzatan komunikatzen diren haurrak.

hispanoamerikarren artean ere batzuetan ez dakite ondo gaztelania, beste hizkuntza bat hitz egiten dutelako edo ez daudelako behar bezala alfabetatuta, eta horrek ezkutuko “submertsio” prozesuetara eramaten ditu. Gainera, eskolako hizkera eta familiakoa oso desberdinak dira eta ikasle hegoamerikarrek ulermena zailtzen duen adiera inplizituak erabiltzen dituzte.

Edonola ere, submertsioaren emaitzak eskola porrota eta gizarte bazterketa izaten dira. Esperientzia hori jasaten duten ikasleek, eskolako hizkuntza (hizkuntzak) ez dakiten neurrian, eskolarekiko interesa galtzen dute eta azkenen ez dakite ondo ez euren hizkuntza, ez eskolakoa (eskolakoak).

2.3.4. Hizkuntzan barneratzeko programak EAEn

Ez gara hemen eta irakaskuntza elebidunean esperientzia luzea duten tokietan, batez ere, Kanadan eta Katalunian, azterketa teoriko edo esperientzia desberdinetatik ateratzen diren hausnarketa puntuak luze azaltzen hasiko, baina bai azalduko dugu, labur bada ere, EAEn garatzen diren hizkuntzan barneratzeko programen ikaskuntza testuingurua, eta ikasle etorkinen ikaste-prozesuan izan dezaketen ondorioekin lotuko ditugu.

Hizkuntzan barneratzeko programak H2n (hau da, bigarren hizkuntzan) garatzen diren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak dira, nagusi diren hizkuntzako eta kulturako ikasleek hizkuntza gaitasuna izan dezaten bi hizkuntzetan (minoritarioan eta nagusi den hizkuntzan), hizkuntza bat ikastearren bestean gaitasuna galdu gabe. Eskolan erabiltzen den hizkera eta normalean etxean erabiltzen dena desberdinak dira. Eskolatze prozesuko lehenengo mailetan sartzen da, eta, horrela, hizkera horretan irakasten eta ikasten da irakurtzen eta idazten. (Uri Ruiz Bikandi, 2000:28)

Programa horien funtsezko ezaugarri bat da hizkuntzaren aldetik egiten den aurrerapena eta arlo desberdinetako kontzeptuen aldetik egiten dena lotuta daudela. Uste da hizkuntzaren aldetik aurrerapenak egiteko modurik onena ikasgelako jarduerak hizkuntza horretan egitea dela. Beraz, hizkuntza ez da soilik komunikatzeko erabiltzen, baizik eta erabilera instrumentala edo behikularra ematen zaio.

Prozesua konplikatua da eta irakasleek (elebidunak, jakina) estrategia batzuk behar dituzte “*hizkuntzaren ulermena garatzeko, eta, aldi berean, erabilera esparruak sortzeko*”. Hizkuntza jarduera ludikoen bitartez garatu behar da eta ikaslearen komunikazio beharrezanetan oinarritutako hizkuntza batekin. Kasu horretan ikaslea ez da hizkuntza batean edo bestean hitz egitera derrigortzen, baizik eta, erabilera esparruak sortzean hasiera batean hizkuntza batean zein bestean hitz egiten uzten zaio; hasieran hizkuntza hori H1 izango da.

Jarrera hori azaltzeko bi arrazoi daude: lehenengoa, hitz egiteko zerbait ulertu behar da, eta, bigarrena, zaila izango da ikasketa-hizkuntzarekiko jarrera positiboak bultzatzea, haurren beraren hizkuntza ukatzen bada.

Azalduko planteamendu pedagogikoez gain, programa horiek alderdi soziolinguistikoa dute, prozesuaren garapenean ezinbestekoa dena; hau da, **gurasoen parte hartzea**. Horrek, alde batetik, ikasketa-hizkuntzarekiko (hizkuntzekiko) jarrera positiboa, eta, bestetik, ikaslearen eta horren familiaren hizkuntza eta kulturarekiko erabateko errespetua bultzatu behar lituzke. Horri dagokionez, gogoratu behar da H2 sartzekoan ama hizkuntzarekiko jarrera positiboa beste faktore mesedegarri bat dela, ezinbestekoa ez esatearren, eta etxean familiaren hizkuntza erabiltzeak ez duela ikaskuntza oztopatzen, baizik eta indartzen laguntzen duela (J. A. Noguero, 2005).

Familiaren hizkuntza onartzea eta gure eskoletan ikasle etorkinen hizkuntzak irakastea lotuta daude, eta hori gehitu behar zaio lehen azaldu dugun hizkuntza-egoera konplexuari. Testuinguru horretan planteatzen da ikasleen hizkuntzen irakaskuntza, hau da, familiaren hizkuntza mantentzeko programak. Hizkuntza minoritarioen (minoritarioaren) irakaskuntza gai eztabaidatsua da, baina EAEn sortu ez dena, alde batetik, ikasle horien etorrera gure ikasgeletara fenomeno berri samarra delako, eta, bestetik, ez dagoelako hizkuntza bera hitz egiten duen ikasle minoritarioen talde handirik, eta hori izango litzateke holako esperientziak aurrera eramateko arrazoia, herrialde eskandinaviarretan, Holanda edo Kanadan gertatzen den bezala. Nabarmendu behar da aztertutako arloetan ez dela irakaskuntza ikasleen ama hizkuntzan emateko aukera iradoki, baina, bai gertatu dela, ostera, erlijio musulmanaren kasuan (ikusi 1.3.4.3 eta 2.2.5 atalak).

Administrazioari planteatu zaion dilema da, alde batetik, ikasle etorkinen erabateko asimilazioaren alde egitea, jatorrizko hizkuntzei ez ikusiarena eginez; bide horretatik hizkuntza horietako laguntza programak antolatzea ez litzateke aproposena izango. Beste alde batetik, integrazioaren alde egitea, baina ikasleen hizkuntzak mantenduz, aniztasuna bultzatuz. Hala ere, bigarren aukera hori, aproposena badirudi ere, ez da errazena, Siguánek grafikoki adierazten duen bezala (1998:21), eta gaingitu beharreko oztopoak eta zailtasunak asko dira:

“Hala ere, aniztasunaren ikuspuntutik ere, ama edo jatorrizko hizkuntzen irakaskuntzak arazoak planteatzen ditu, eta ez soilik irakasleak aurkitzeko edo metodologia aproposena bilatzeko zailtasuna dagoelako. Sarritan, atzeritik etorritako familiek eta horien seme-alabek hitz egiten duten hizkuntza dialektoa da, inoiz kodifikatu ez dena edo idatzita erabili ez dena. Eta hizkuntzaren era jasoa eta idatzia hitz egiten den dialektotik oso urrun egon daiteke, esate baterako, arabieraren kasuan gertatu ohi den bezala.

Vila ere iritzi berekoa da (2004a:216):

“Nire iritzi familiaren hizkuntza mantentzeko programak garatzea arriskutsua da, errealismorik gabekoa eta utopikoa. Hizkuntzak izugarri ugartzen ari dira gure herrialdean, eta, horren ondorioz, ez dago irakasle aditurik gure artean agertzen ari diren hizkuntza guztietan. Gainera, esan dugun bezala, hizkuntza horietako asko ez dago normalizatuta, eta, beraz, ezin dira irakaskuntza- eta ikasketa-hizkuntza bezala erabili. Baina, bideragarria ez izateaz gain, komunitate horietako pertsonak ez dute aukera hori aldarrikatzen, oraingo behintzat, beraz garrantzirik gabekoa da eztabaida horrela planteatzea.”

Baina oraindik eskaerarik ez badago ere, egotekotan, zentroentzat oso zaila izango litzateke hori kudeatzea, talde minoritarioen artean dagoen hizkuntza aniztasunak hori antolatzea bideraezina egingo lukeelako. Antolatzekotan, eskolako ordutegitik kanpo izan beharko litzateke eta zentro desberdinetako ikasleak tokiren batean batu beharko lirateke, ekimen hori aurrera eramateko taldeak sortu ahal izateko. Edonola ere, Gasteizko bi zentrotan, bata Lehen Hezkuntzako eta bestea Bigarreneko, arabiera eskolak antolatu dira eskolaz kanpoko jarduerak gisa. Gasteizen, 2004-2005 ikasturtera arte, hizkuntza-laguntzako irakasle bat egon da arabieraz, hiriburuko zentroetako hizkuntza-laguntzako zenbait ikasgeletan, hizkuntza horren onarpenaren isla.

Edonola ere, hizkuntzan barneratzeko edo familiaren hizkuntza mantentzeko programa propioak ezin garatu izanak ez du esan nahi atzerriko haurrek ahalik eta hizkuntza tratamendu aproposena ez jasotzea onartu behar denik. Horretarako, euren hizkuntza eta kulturen garrantziaz jabetu behar gara eta hezkuntzan integratu, ahal den neurrian, eta horrela kontuan izango dira hizkuntzan barneratzearen baldintzetako batzuk.

Irakaskuntza elebidunari buruzko ikerketek eta oraintsu egindako azterketek azaldu duten bezala (Cummins J. 2004), ez dugu ahaztu behar garapen bateratua ematen dela bi hizkuntzen (famihiakoa eta irakasbide dena) ikaskuntzan, horrela, hizkuntzetako baten garatzen diren gaitasunak besteetara transferitu daitezke, betiere motibazioa eta harekiko jarrera egokia badaude. Bestela esanda, ikasle batek zenbat eta hobeto jakin bere hizkuntza, aukera handiagoa izango du hizkuntza berria jakiteko eta alderantziz.

Behin betiko irtenbiderik ez dagoen arren eta, zentroyen arabera, konponbide asko egon daitekeen arren, bat gatzoz J.M. Serrarekin (2004) proposamen batzuetan, ikasle etorkinen irakaskuntza-ikaskuntza bultzatzeko bideragarriak diren proposamenak baitirare:

- Ikasleen hizkuntzak eta kulturak onartzea eta baloratzea.
- Hezkuntza elebidunaren bidetik doazen estrategiak aurrera eramatea hezkuntzako jardunean.
- Hizkuntzen irakaskuntzarako eta ikaskuntzarako material espezifikokoak garatzea. Material horiek ikasle guztientzat izan beharko dira, baita berandu hasten direnentzat ere.
- Familiak eskolako bizitzan integratzen ahalegintzea.
- Hizkuntzen ikaskuntza erraztu eta bultzatuko duten eskolaz kanpoko jarduerak antolatzea edo bultzatzea.

2.3.5. Eskolan berandu hasten diren ikasleak

Aipatu dugun bezala, zailtasun handienetakoa sortzen duten ikasle etorkinak **eskolan berandu hasten direnak** izaten dira, eta horien artean, aldi batekoak eta behin betikoak bereiztu behar dira. Kopuru handiak izan ez arren, zentroetara behin ikasturtea hasita etortzeak beste arazo bat planteatzen du, zentroan zein ikasgelan hasterakoan euren prestakuntzaz arduratzen diren irakasleen arreta gehiago behar dutelako. Ez da egokia kolektibo hori berdin tratatu behar dela pentsatzea, desberdintasun handiak dituelako eta aniztasun handia dutelako. Beste alde batetik, Lehen Hezkuntzan oharkabean pasatzen ziren eta nolabaiteko irtenbidea zuten arazoak Bigarren Hezkuntzan larriagoak dira, eta irtenbidea ere konplikatuagoa da.

Lehenengo eta behin *berandu hasten diren ikasleak* nortzuk diren azaldu behar dugu: gure hezkuntza-sisteman berandu sartu, hemengo zentro batean lehenengoz eskolatu eta Lehenengo Hezkuntzako lehenengo zikloa baino kurtso bat geroago hasten direnak. Beraz, ikasleak ez dira eskolatzen derrigorrezko hezkuntza hasteko adinarekin, hau da, sei urterekin.

Berandu hasten diren ikasleen artean aniztasun handia dago. Hauek nabarmendu ditzakegu:

- *“Jatorrizko herrialdean eskolatu gabe dauden ikasleak, eskolatzea derrigorrezkoa ez den edo eskolan plazarik ez dagoen nekazaritzako edo hiri inguruetaoak. Hainbat hizkuntza hitz egin dezakete, baina herrialdeko hizkuntza ofizialak ez direnak.*
- *Gureak ez bezalako curriculumak eta helburuak dituzten zentroetan eskolatutako haurrak, esate baterako, buruz ikasteari garrantzi handiagoa ematen dioten metodologiak erabiltzen dituzten eskola erlijiosoak (eskola koranikoak, etab).*
- *Gurearen antzeko curriculumak duten ikastetxeetan eskolatutako ikasleak. Berandu hasten dira gure hezkuntza-sisteman, baina aurretik euren herrialdean zeuden eskolatuta. Talde horren barruan, aldi berean, aniztasun handia egon daiteke:*
 - *EAEko bi hizkuntza ofizialak ez dakizkitenak eta euren ama edo familiaren hizkuntza eta gurea oso desberdinak direnak.*
 - *Gure hizkuntza ofizialetako bat, hau da, gaztelania dakitenak, hispanoamerikarrekin gertatzen den bezala.*
 - *Hizkuntza ofizialak ez dakizkitenak, baina gurearen antzeko hizkuntzaren bat dakitenak, esate baterako, frantsesa edo beste hizkuntza erromaniko batzuk.”* (Castella Enric, 1999)

Munduko beste leku batzuetako ikasturteek ez dute hemengoen ziklo kronologiko bera eta jatorrizko herrialdeetako ikasturtea amaitzen denean hasten dira hemen. Beste batzuetan, ikasketekin zerikusia ez duten beste irizpide batzuen arabera heltzen dira, esate baterako, gurasoetako batek agiriak lortu izana, lan egonkorra aurkitu izana edo bizitzeko etxebizitza duin bat aurkitu izana.

Atzerriko ikasle horien ikuspuntutik, eskolan hastea urduritzeko arrazoa da, eta horri herrialde berri batera heltzeak sortzen duen urduritasuna gehitu behar zaio. Gainera, hizkuntza ez badaki eta beste kultura batetik badator, ez dira eskolan integratzeko baldintzarik onenak gertatzen, edonondik begiratuta ere. Jatorriaren arabera, ikasle etorkinen ehuneko hirurogeita hamarrek gaztelaniaz hitz egiten du; gainerakoek, Hispanoamerikatik barik beste herrialde batzuetatik datozenek, beste hizkuntza batzuek hitz egiten dituzte, esate baterako, txinera, errumaniera, arabiera, portugesa... ohikoenak aipatzearen. Hegoamerikako ikasleekin ere kontuan izan behar dugu kasu askotan ez dakitela gaztelania, hizkuntza indigenak hitz egiten dituzten tokietatik datozelako, esate baterako, kitxua edo aimara. Eta gaztelaniaz hitz egiten arren, batzuetan, hizkuntza erregistroak eta intonazioa desberdinak direnez zail egiten zaie ulertzea eta eskolak jarraitzea, behintzat ohitu arte. Anekdota bezala, guraso hegoamerikar batzuek zera esan zuten zentro batean gure intonazioari buruz: *“batez ere iparraldekoa oso gogorra da eta hitz egiten dutenean haserre daudela ematen du”*.

Esan dugun bezala, alde batetik, atzerriko ikasleak zentroetara etortzeak erronka profesionalak, sozialak eta hezkuntza mailakoak planteatzen ditu, eta, bestetik, ikasle berri horiek izango duten aniztasunak hainbat egoera planteatuko

ditu, erantzun mota askorekin. Ez da gauza bera eskolan Haur Hezkuntzan hasten den ikasle bat edo hamar urterekin hasten den beste bat, eta ez da gauza bera eskolatuta dagoen eta ikasturte hasieran hasten den ikasle bat edo otsailean heltzen den beste bat gaztelaniaz tutik ere jakin gabe eta batzuetan bere hizkuntzan ere alfabetatu gabe dagoena.

Eta, gero, arazo larriena dago: ikasturte erdian heltzen diren haurrak, hamalau urterekin, lehenbailehen lanean hasteko gogoia dutenak eta ez dutenak derrigorrezko hezkuntzako zentro batean egon nahi. Ikasleonek harrera hartzeko kontzeptua aldatu egiten da kasu horretan eta kontua ez da protokolo bati jarraitzea, baizik eta neurri zehatzak hartzea, baliabide linguistiko eta akademiko gabe heltzen diren ikasle hauen etorrerak ez dezan integratu behar diren taldearen erritmoa oztopatu. Zentroaren antolaketaren ikuspuntutik, harrera-ikasgelak dira planteatzen diren irtenbide aproposenak, eta momentuz emaitzarik onena eman dutenak ikasturtea hasita eta gainerako ikasleen aldea desfase handiarekin heltzen diren ikasle harrera eta hizkuntzaren egokitze lanetan.

Kasu horretan, ez dugu ahaztu behar helburu inplizitu baina argi bat: ikasle berriak zentrorra etortzeagatik ez da inplikaturako taldearen ezta zentroaren hezkuntza-maila jaitsi behar. Alderantziz, eskolara ikasle berriak etortzea estimulu positiboa izan beharko litzateke zentroaren bizitzarako, eta izan ere, sarritan hala da, bai eta ikasgelako emaitzarako, baina azken hori eztabaidagarriagoa da. Jarrera hori planteatzen du J.A. Noguerolek (2005): *“kontua ez da soilik ikasle etorkinak hartzeko ekintzat egitea, baizik eta ikasle horien harreraren parte hartuko duten ikasle guztiei zuzendutako ekintzak egitea”*.

Ikasle ukrainiarren kasua

Zentro pribatu-itundu bateko irakasleak zioen hezkuntza Ordezkaritzak ikasle ukrainiar bat adjudikatu ziela, haien hitzetan “tokatu zitzaie”. Argi zegoenez, irakasleak ez zekien gaztelaniarik, eta bere idazketa sistema zirillikoa zen. Zentroan harrera-ikasgelarik ez zegoenez, denbora berezi bat eskaini behar izan zitzaion neskari, lehenengo fase batean irakurtzen eta idazten ikasi zezan. Ikaslea oso argia zen eta gero eta arreta gehiago eskatzen zuen. Irakasleak ia ez zuen astirik materiala prestatzeko, gainerako 22 ikasleentzat zituen fitxak egokitu behar zituen-eta. Fitxak hain azkar egiten zituenez, irakasleak lana etxera eramanean behar izaten zuen etxean prestatzeko. Ikaslearen aurrerapena oso pozgarria zen irakasleak egiten zuen lanerako. Hala ere, ikasgelako ikasle guraso batzuk kexatu egin ziren eta euren seme-alaben ikaskuntzari arreta gutxiago jartzen ziela esan zuten.

Ikasle ukrainiarra taldean integratu zen. Gainerako ikaskideek lagundu egin zioten hizkuntza gaitasuna hartzen joan zen heinean. Berak kalkuluko ariketetan laguntzen zien ikaskideei, oso maila ona zuen-eta. Ikaslearen integrazioa arrakastatsua izan zen, baina irakasleak aitortu zuen bezala, dena bertan behera uzteko zorian egon zen, guraso batzuek hurrei behar beste arreta ez ziela eskaintzen esaten zutenean.

Zentroak bi orduko hitzaldia baino ez zuela jaso, kexatzen zen kontsultatutako arduradun hau.

2.3.6. Gaztelania barik beste hizkuntza bat hitz egiten duten ikaslearen integrazioa sistema elebidunean

Azaletik azaldu dugu barneratze ikasgeletan hizkuntzaren ikaskuntzaren testuingurua zein den eta ikasle horien ezaugarriak zein diren, eta, orain, ikaskuntzan agertzen diren kasuak aipatu behar ditugu. Horretarako, kontuan izan behar da nola moldatzen diren holako programatan, adinaren eta familiarren hizkuntzaren arabera.

Gure ikasgeletara gazterik etortzen diren ikasle etorkin gaztelaniadunen kasuan, integrazioa bertoko ikasleekin batera gertatuko litzatekeela suposatzen da, baina gureak barik beste hizkuntza batzuk hitz egiten dituzten etorkinen seme-

alabek denbora bat behar dute egokitzeo, hizkuntzari zein curriculumari dagokionez, gainerako irakasgaietako azalpenak ulertu ahal izateko.

Eskolan integratzeko egoerarik aproposena da etorkinen seme-alaba izanda hemen jaio izana edo eskolan Haur Hezkuntza hasi izana, kasu horretan ez luke-eta esku-hartze berezirik behar. Katalunian eta Euskal Autonomia Erkidegoan izandako esperientziek argi erakusten dutenez, barneratze programa batean gazterik hasten den haur bat, harrera egokia eskaintzen bazaio eta ulermena eta hizkuntza ekoizpena errazten bazaizkio, ikasgelako hizkuntza erabiltzeko gai izango da laster. Gainera, hizkuntza hori eta kalean hitz egiten dena bat badira, komunikazio gaitasuna, ulermena zein adierazmena garatzen lagunduko dioten kanpo estimulua aurkituko ditu, eta etxean ikasgelakoa barik beste familia-hizkuntza bat erabiltzen badu ere.

Esan dugun bezala, ez da aztertu gure eskoletan ikasle etorkinen ama hizkuntza ikasteko aukera, baina, hala ere, oso garrantzitsua da familiaren hizkuntza aitorzea, aintzat hartzea eta baloratzea ikasle etorkinen ikaste-prozesuan. Ama hizkuntza ahazteak eta kontuan ez hartzeak ez du H2 ikasten laguntzen, alderantziz: hizkuntza mantentzeak identitatea eta familiako kideen arteko harremana indartzen du. Irakasleek ageriago utziko dute euren jarrera ikasgeletan ikasleen kultura desberdinen kartelak eta liburuak jartzen badituzte eta kultura horiek balioesten dituzten jarduerak egiten badituzte.

Kontsultatutako zuzendariak eta irakasleak ez dute zailtasun berezirik sumatzen B edo D ereduko ikasgeletan gazterik integratu diren ikasleei buruz hitz egiterakoan; horien integrazio maila ikasgelan eta hizkuntza garapena “besteena bezalako” da. Ikasle etorkinen integrazio mailari buruz hitz egiterakoan, beti bereizten dituzte gazterik integratutako kasuak; izan ere, gazterik integratutakoak bertoko ikasleen pare jartzen dituzte ondorio akademikoei dagokienez. Argi dago haur txikiak hizkuntzak ikasteko erraztasun handiago dutela eta komunikatzeko eta integratzeko berezko beharrezan izaten dutela, eta horiek faktore lagungarriak dira.

Hala ere, ohikoena ez da goiko paragrafoan azaldutakoa. Normalean ez dira baldintza lagungarri horiek gertatzen eta ikasle etorkin asko ikasgelan hasten denerako gainerako ikaskideek urte gehiago daramate eskolatuta, eta, gainera, hizkuntzaren aldetik defizit handia dute bi hizkuntza ofizialetan. Ulermen aldeko zailtasunek eragina izango dute ikaste-prozesu osoan eta oztopo izango dira gainerako irakasgaiak jarraitu ahal izateko.

Beraz, erabaki urgenteenak oinarrizko hizkuntza-gaitasuna hartzera bideratuko dira, eskolak gainerako ikaskideekin batera jarraitu ahal izateko; horregatik, lehenengo une batean, harrera-ikasgelan hasi beharko da (zentroan horrelakorik badago) edo hizkuntza-laguntzako irakasleen eskuetan utziko da. Edonola ere, egokitzeo eta ikasteko denbora luze samarra behar izango du, eskolak ematen diren hizkuntzan aritzeko gutxieneko gaitasuna lortu dezan. Ikasgelako hizkuntza harremanetarako hizkuntza, hau da, inguruan erabiltzen dena bada, hizkuntza-laguntza eta ikaslearen integrazioa erraztu egingo dira.

Hizkuntza irakastean lehenengo helburua eguneroko bizitzan ikasleari lagungarri izango zaizkion eta eskolan ondo moldatzen lagunduko dioten baliabideak eskuratzea da. Epe batean ikasleak ulermenaren atalase-maila lortu ahal izango du eta ikasgelan hasi ahal izango da, eskola ikaskideekin batera jarraitu ahal izateko.

Garrantzitsua da al bait arinen integratzea taldean, baina pixkanaka. Berari dagokion taldearekin izango dituen lehenengo kontaktuak hizkuntzaren aldetik karga gutxiago duten irakasgaietan egingo dira, esate baterako, gorputz hezkuntzan, plastikan, musikan eta, kasuen arabera, ingelesean. Ez da ahaztu behar ingelesa derrigorrezko irakasgai dela curriculumean eta ikasle etorkinek ikasteko modukoa, gainerako ikaskideek duten mailaren antzekoa izan dezake-eta. Proposamen hori errazago gauzatu daiteke, baita ikaslea 4-8 urte bitartean heltzen bada ere eta zentroan ingelesean lehenengo mailetatik integratzeko proiekturen bat garatzen ari bada.

Hezkuntza-sistema eta bizi-baldintza berrietara egokitu beharri dagokionez, ikasle horien ikaste-prozesuak konplikatua badira, sistema elebidun batean eskolatzeak baldintza batzuk eskatzen ditu; hau da, hizkuntzaz jabetzeko prozesuak eta ikaste-prozesuan egin beharreko urratsak oso egituratu egon behar dira, eta, ezin dira, inola ere, gainerako ikasleekin parekatu. Hizkuntzan barneratzea ez da ikasle horiek ikasgelan “beste edozein ikaskide bezala” sartzea, eta ezin da pentsatu ikasgelako hizkuntzarekin kontaktuan egon arren, hizkuntzaren aldetik gaitasun nahikoa garatuko

duzenik. Programazio bat behar da hizkuntza trebetasunak (ulermena, eta ahozko eta idatzizko adierazpena) garatzeko urratsak zehazteko, eduki kontzeptualak ahaztu gabe. Haur batek ikasketa-jarduerak garatu ahal izateko jarduerok baldintza egokienetan, eta testuinguru sozial eta linguistiko aproposenetan garatu behar dira, eta, ahozko eta idatzizko adierazpenaren arteko trantsizioan, hizkuntzaren aldetik egin beharreko aurrerapausoak zehatz-mehatz finkatu behar dira. Zentro bateko hezkuntza elebidunaren ereduak hizkuntza bakoitza noiz sartu eta irakatsiko den eta intentsitate denbora zein izango den planteatu behar du, eta horrez gain zenbat iraungo duen. Baldintza horiek guztiak izan behar dira kontuan zentro horretan hasten diren ikasleekin.

Kontuan izan behar da *“ikaskideen mailara heldu ahal izateko (horien hizkuntza natiboan), bigarren hizkuntza ikasten duten bitartean euren garapen kognitiboak eta akademikoak aurrera jarraituko duela bermatu behar da”* (J. Cummins, 1987).

Irakasleak hizkuntza garatzen ahalegindu arren, curriculumaren elementuak sartzeko saiakera egin behar da ahal den neurrian eta ikaskuntzaren aldetik aurrerapauso garrantzitsuak bultzatu behar dira “irakas-hizkuntzaren” bitartez.

Ikasgelan garatzen den hizkuntzaren ikaskuntzaz gain, ez dugu ahaztu behar, aldi berean, eskolatik kanpoko orduetan ikasleok kontaktuko hizkuntzekin harremanetan daudela, eta hori familiaren hizkuntzari gehitzen zaiola.

Ikasleak *tarateko hizkuntzaren* estrategiak garatu ditzake hainbat hizkuntza aldi berean ikasteko; hala ere, hizkuntzaren batek edo bestek izango du garrantzi handiagoa egoera pertsonalen arabera. “Barneratze bikoitzari” buruz egindako azterketek ez dute argitzen zein diren jarraibide egokienak, baina hirugarren hizkuntza, H3 (atzerriko hizkuntza), sartzeko egin diren esperientzietan, ama hizkuntza ondo jakitea eta horren hezkuntza kodeak finkatuta izatea ezinbesteko faktoreak dira emaitza onak lortzeko. Hiru hizkuntzetan egiten diren ikasketak eredu akademiko, jarrera eta baldintza soziolinguistiko desberdinak jarraituz egiten dira eta ezin dira parekatu. (Lasagabaster D. 2003:262)

Urte batzuk igaro beharko dira hizkuntzarekin kontaktuan gazterik egoteak ikasle eleanitzak egiten dituen eta ikaste-prozesu horrekin batera sortzen diren eskola emaitzak zeintzuk diren jakiteko. Araban prozesu horri jarraituz Bigarren Hezkuntzara heldu diren ikasle gutxiren berri izan dugu, eta horiek erakutsi digute B ereduan gazterik hasitakoek zailtasun berezirik gabe jarraitu ahal izan dutela ikasten.

Hau ez da hizkuntzak ikastearen inguruan dauden arazoen gaineko azterketa teoriko guztiak jasotzeko tokia (hizkuntza desberdinek euren artean nolako eragina duten jakiten lagunduko ligukete). Hala ere, etapa horietan ikaskuntza nola gertatzen den jakiteko asko falta zaigu, Ruiz Bikandik azaltzen duen bezala (2000:281):

“Beraz, garapen etapak jakin behar ditugu eta horretarako prozesuen gaineko ikerketa egin behar da. Ez dakigu gauza handirik bigarren hizkuntza gisa euskaraz -eta gaztelaniaz- jabetzeko bideei buruz, lehenengo etapetatik aurrera. Ezagutza horrek egitura gramatikal batzuen eta horiek erabiltzeko arauen gaineko esku hartze egokia ahalbidetuko luke, denborari eta erari dagokionez. Horiek tarateko hizkuntzan aurrerapenak egiten lagunduko liokete ikasleari.”

Ikusten dugunez, egoera konplikatu da, bai ikasle berrientzat, bai irakasleentzat. J. Cummins (1972) “azpiko ezagutza komunaren” teoria oinarri hartuta, ikaskuntzaren alde jokatzeko duten faktore batzuk daude, beste hizkuntzetatik hizkuntza berrietarako estrategien transferentzian oinarrituta, irakurmenari eta idazmenari, eta hizkuntza trebetasun batzuei dagokionez; baina kasu batzuetan ez dira elkarrekiko eragin on hori ahalbidetzen duten faktoreak gertatzen. Ikasleen hizkuntzaren dialekto batzuetan, ahozko adierazpena ez dago ezagutza gramatikal sakon batean oinarrituta beti, eta irakurmena eta idazmena ez daude sendotuta. Gainera, ama hizkuntza prekaritate handiko egoera batean ematen da, elkar trukeak hiztun talde oso txikietan egiten direlako.

Hizkuntza ikasteko baldintzarik aproposenak

“Hizkuntza bat ikasteko baldintzarik onenak hurrek lehenengo hizkuntza ikasten duten baldintzen antzekoak dira. Ikasleei bigarren hizkuntza batean lagundu ahal zaie ikasgelan antzeko baldintzak sortuta:

- Hurrek hizkuntza kopuru handiekin kontaktuan egon behar dute.*
- Hurrek aukerak behar dituzte hizkuntza hobeto dakiten hiztunekin jarduteko.*
- Ezin zaie eskatu hurrei euren garapen fasea baino harago dagoen hizkuntza ulertu edo ekoiztu dezaten.*
- Hurrei zuzendutako hizkuntzak oso testuinguru zehatza du.*
- Nagusiek gutxitan zuzentzen dute hurren ahozko ekoizpena.*
- Nagusiek hurren ahozko ekoizpenak gehitzen dituzte.*
- Hurrek hizkuntza helburu batekin ikasten dute.”*

Elisabeth Coelho (2004)

“Jendeak berdinak ez diren izarrak nahi ditu. Batzuentzat, bidaiarientzat, izarrak gidariak dira. Bestetzuentzat, argi txikiak baino ez. Beste batzuentzat, jakintsuentzat, arazoak dira. Ene negozio gizonarentzat urrea ziren.”

Printze txikia, Antoine de Saint-Exupéry

3. kapitulua:

IKASLE ETORKINAK HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAN

3.1. TOKIAN TOKIKO LANA. LANAREN EZAUGARRIAK

3.1.1. Galdetutako pertsonak eta inkesta motak

Jakin behar dugun lehenengo gauza da zer egiten ari diren ikastetxeetan ikasle etorkinez arduratzeko. Horrez gain, baina garrantzi berarekin, jakin behar dugu zer egiten ari diren ikasle berri horiekin ikasgela partekatzen duten bertako ikasleen irakaskuntza-kalitateak maila berekoa izaten jarraitu dezan eta, ahal izanez gero, haien maila hobetzeko.

Galderak egitea edozein ikerketaren oinarritzko eta funtsezko baldintza da. Horretarako, argi eduki behar da zer jakin nahi den eta nori galdetu behar zaion. Lanak lortu nahi duen helburua argi dago; baina bigarren kasuan, horrelako zenbait galdera sortu daitezke: nori galdetu? hezkuntza-administrazioari, gurasoei, ikasleei, irakasleei? guztiei?

Irakaskuntzaz ari garenean, ezin da zalantzan jarri informaziorik zuzenena ardura zuzena dutenen eskutik etorri behar dela: irakasleak.

Zuzendaritza-taldeetako kideen eta irakasle tutoreen ikuspegiak aldatu egin daitezke gaia era globalagoan edo ez hain globalean kontuan hartzearen arabera. Horrexegatik, inkesta-mota bat egin da, alde batetik, zuzendarientzat, ikasketa-buruentzat, orientatzaileentzat eta aholkularientzat, irakaskuntzarekin lotutako alderdi guztiak antolatzearen arduradunak baitira. Bestetik, irakasleei zuzendutako beste bat egin da, irakaskuntza-jarduera zuzenaren protagonista direlako.

Informazioa batzeko, **buruz buruko elkarrizketak** egin zaizkie ikastetxeetako zuzendaritza-taldeei. Ikasle etorkinei eskolak ematen dizkieten irakasleei, herriz,

idatzizko inkestak egin zaizkie, eranskinetan erakusten denez. Inkesta horiek José Antonio Jordánek (1994:173) egindako inkesta-eredu batzuk egokituta sortu dira.

Biak ala biak, elkarrizketak eta inkestak, hainbat kapitulutan jorratuko dira. Izan ere, lehenengo kasuan, galderen planteamenduak zerikusi handiagoa du ikastetxeen antolakuntzarekin eta, bigarrenean, egiten ari denari buruz irakasleek duten hautematearekin, eta ikasle berri horien etorrerarekin lotuta egin daitekeenarekin.

Beharbada galdera-sorta ikastetxe guztietako irakasle guztiei egin ahal zitzaie, ikasle horien irakaskuntzan zuzenean murgilduta ez egon arren. Hala ere, lehenengo elkarrizketetatik egiaztatu genuen praktikan horrelako ikasleekin lotura zuten irakasleak baino ez zeudela erantzuteko prest.

Edozelan ere, onartu daiteke galdera-sorta irakasle guztiei eginez gero, informazio gehiago lortuko zela, baina, hala ere, zehaztasuna galdu zitekeen egoera aztertzeke orduan, eta hori onartu egin beharko da.

Bestalde, argitu behar dugu aurrez aurre egin den galdera-sorta motan interes berezia eman zaiela elkarrizketatuko klaustrokideek era espontaneoan, batzuetan galdera-sortatik kanpo, ematen zituzten iritziei, ñabardura pertsonalak gehitzen baitizkiete azterlan honen galderei.

Inplikaturik dauden gainerako kolektiboek dagokienez, egindako beste inkesta batzuekin (berariazko galdera-sortei buruz) osatu nahi izan da irakasleen eskutik lortu den informazioa, hain zuzen ere, lantzen ari garen gaiarekin lotutako gizarte-kolektiboek ordezkariei egindako inkesten bidez: gurasoen elkarrekin ordezkariek eta ikasleen gurasoen kolektiboekin lotutako bestelako elkarrekin ordezkariek, eta beren ekarpen eta ikuspegiekin azterlana aberastu dezaketen gizarte-ordezkariek, irakaskuntza edo immigrazioa ezagutzen dutelako.

Hezkuntza-administrazioarekin lotutako informazioari dagokionez, bigarren mailako iturrien datuak alderatu dira: EHAA, administrazioaren organismoetan ageri diren datuak, “www.ej-gv” web-guneko datuak, baita zirkularrak eta hezkuntza-istantziak igorritako hainbat dokumentu ere. Ikuspegi baloratiboagoa duten beste alderdi batzuetan, hainbat datu hartu dugu Euskadiko Eskola Kontseiluak egindako *EAEko irakaskuntzaren egoerari buruzko txostenetik* (2004). Horrez gain, kontuan hartu ditugu zenbait argitalpenen balio handiko ekarpenak.

3.1.2. Lan sistema eta aztertutako zentroak

Funtsean, baldintza teorikoak ezarri eta helburuak zehaztu ondoren, lan-sistema hauze izan da: inkestak prestatu eta egiaztatzea. Horretarako, telefono bidezko hitzorduak lotu dira ikastetxeetako zuzendariekin, lanaren xedea zein den azaltzeko eta lankidetzaren pertsonala eskatzeko, baita inkestak egiteko baimena ere.

Adierazi behar dugu Arartekoa lanaren babeslea dela esaterakoan ate asko, guztiak ez esateagatik, zabaldu direla. Zenbait kasutan, zentroetako zuzendari batzuek, lan-mota azaltzerakoan, beren burua lanetik kanpo jarri izan dute, ez galdera-sorta erantzun nahi ez zutelako, baizik eta ikasle etorkinen “kopuru handirik” ez zuten, ez zirelako egokiak ikusten lanerako.

Bestalde, emandako erantzunak bat-batekoak eta aberatsak izan dira, eta aipatu behar dugu, hala sumatu dugulako, horrela izan dela erantzun dutenek ez dutelako pentsatu garrantzirik gabeko beste inkesta bat zenik. Izan ere, irakasleek, lankideek egindako tokian tokiko lan gisa ikusi dute, hau da, ikasle berri horiek integratzeko zentroetan egiten saiatzen ari direna «jardunean ikertu» nahi duen inkesta gisa.

Oso zaila da hitz gutxitan azaltzea zein askotarikoak diren Araba lurralde txikian garatzen ari diren antolamendu teorikoak. Nahikoa da irudikatzea zein ezberdintasun dauden Gasteiz erdiguneko A eredu eskola baten eta Arabako Errioxako mugaldekoko edo Araialdekoko D eredu ikastetxe baten artean.

Irakasleak izango dira, maisu-maistrak, ahots pluralarekin, elementu bateratzailea. Hain zuzen ere, horrek emango dio kohesioa aniztasun horri eta ikuspuntu bateratua eskainiko du. Hainbat erregistroko ahotsa izango denez, informazioa

emango digu irakaskuntza-errealitateak jorrazteko hainbat moduri buruz. Azken buruan, zentroetara jo dugu informazio zuzenagoa eta hurbilekoa aztertzeko, eta egiten dutena eta pentsatzen dutena jakiteko, hau da, irakaskuntza-prozesuaren protagonista nagusien itzaropenak zein diren jakiteko.

Haur eta Lehen Hezkuntzako **tokian tokiko lana** hogeita bat zentrotan egin da. Horietatik hamabi Gasteizen daude (hamaika publikoak eta bat pribatua-itundua) eta bederati probintzian (zortzi publikoak eta bat pribatua-itundua). Zuzendariekin edo ikasketa-buruekin izandako elkarrizketen bidez egin da; batzuetan biak elkarrizketatu dira, eta zentroak aukeratzeko orduan, irizpide nagusia izan da ikasle etorkinen “kopuru garrantzitsua” edukitzea.

Ikasleen kopuru “garrantzitsua”ren muga zein den aintzat hartzerakoan, kontsultatutako zentroen zuzendaritza-taldeen iritzia izan dira irizpidea. Ikasleak heltzeak ikastetxean dituen ondorio kualitatibo edo kuantitatiboaren arabera, erabakiak hartu behar izan dituzte, eskola-antolakuntzako alderdi askoren gainean eragina dutenak. Kopuru “garrantzitsu” hori kasu batzuetan ez da %5era heltzen, eta beste batzuetan ikasle etorkinak %80 baino gehiago dira. Ikusiko dugunez, bistan dago egoeraren azterketak oso ezberdinak direla kasuaren arabera. Dena dela, badaude guztietan agertzen diren alderdiak. Erantzunak ataletan taldekatu dira, eta atal horietan egindako galderen tipologiaren arabera kontatuko ditugu guztietan ageri diren alderdi horiek.

3.2. LEHEN HEZKUNTZAKO ZENTROA AUKERATZEAN ERAGINA DUTEN IRIZPIDEAK

3.2.1. Gasteizen

Kontsultatu diren hezkuntza-arduradunek erantzundakoaren arabera, erantzun gehienetan, kasuen %90ean zentroa aukeratzeko arrazoi nagusia ikastetxea **bizilekutik hurbil egotea** da. Bigarren irizpide baloratuena, berriz, zentroan **neba-arrebak edo familiakoak edukitzea** da.

Erabakiak hartzeko orduan kontuan hartzen den hirugarren alderdia ikastetxeak **zerbitzuak** izatea da, batez ere **eskolako jantokia**. Honela azaldu du Ekuadorreko ama batek aukera hori:

“Gurea bezalako kasu askotan biok egiten dugu lan, aitak eta amak, batzuetan ordutegi oso luzeekin, edo, umeak zaintzen ditugun amen kasuan, eskola-ordutegiarekin bat datorren ordutegia dugu, eta ezin gara arduratu denbora horretan geure seme-alabak etxera bazkaltzera ekarri eta berriro eskolara eramateaz”.

Ikusten dugunez, bistako arrazoi ekonomikoek gain, ikastetxeak jantokia eskaintzea faktore oso garrantzitsua da aukeratzekoan.

Gasteizko ikastetxe bitako zuzendariek diotenez, ikasle batzuek eskola hori aukeratzeko arrazoia hau da: *“beste aukerarik ez zuten”*. Horixe da Gasteiz inguruko herrien kasua, administrazioaren aldetik Gasteizen parte baitira, eta autobusean joaten dira hirian esleitzen dizkieten ikastetxeetara: San Ignacio hegoalderako, P. Orbiso iparralderako.

Aipatu direnean, **ikastetxe eredu eta mota** azken postuan ageri dira aipatu diren irizpideen artean; bi kasutan izan ezik. Kasu horietan lehenengo aipatu dena da, baina ez da argitzen eskolak eskaintzen duen A eta/edo B ereduari buruz ari den edo ikastetxe motari buruz ari den, hau da, publikoa edo pribatua.

Ikastetxe publikoak konfesionalak ez direnez, uste da horrek eragina duela ikasle etorkin batzuegan ikastetxeak aukeratzeko orduan, erlijiosoan diren ikastetxe pribatuak konfesionalak direlako. Hona hemen datu objektibo bat: ikastetxe publikoetara joaten dira jatorri magrebtarra duten ikasle gehienak, batez ere musulmanak dira-eta.

Horri buruz galdetu zitzaion iman bati. Izan ere, Gasteizen egiten du bere lan koranikoa eta, beraz, hiri horretako komunitate musulmana ezagutzen du. Ez zekien ikasle musulmanek titulartasun erlijiosoko ikastetxe pribatu itunduetan ikasteko aukera bazuten. Horrez gain, esan zuen magrebtar gehienek ez dakitela ikasle guztientzako baldintza orokorrak betez gero, ikastetxe horietan ikastea eskatu dezaketenik.

Inguru horretako irakasle baten iritziz, faktore erlijiosoak ere eragina izan dezake, baina beste zentzu batean, hau da, jatorri latinoamerikarra duten zenbait ikasleren kasuan, katolikoa ez den erlijio kristauren batean sinesten dutenean. Beraren arabera, horrek titulartasun publikoko ikastetxeak aukeratzeko eragin diezaieke, ikastetxe katoliko konfesionalak aukeratu beharrean. Sinesmen ebanjelistak dituzten jatorri horretako gero eta ikasle gehiago daude (etnia ijitoko hainbat ikasleren kasua ere bada), eta nahiago dituzte konfesionalki katolikoak ez diren ikastetxeak.

Funtsezko beste faktore bat aipatu du AHG irakasgaia (atzerriko hizkuntza:gaztelania) ematen duen irakasle batek, hain zuzen ere, kuoten faktorea. Irakasle horrek esperientzia zabala du atzeritarrak hartzeko ikasgeletan, eta hau adierazi du:

*“Beharbada zentroa aukeratzeko prozesuan faktorerik garrantzitsuena ez da zentroa aukeratzea, baizik eta aukerak ezabatzea: zentro pribatu-itunduak aukera-zerrendatik kentzen dira **“borondatezko” kuotak** dituztelako, eskolaz kanpoko jardueren gastuak ordaintzeko, baita zentroak eskaintzen dituen zerbitzu osagarriak ordaintzeko ere. Horrelako zentroak ez aukeratzeko faktore erabakigarria da hori”.*

Lanaren beste zati batean aipatu den faktore horretan sakontzerakoan, lehengo imanak azaldu du zein irizpide erabiltzen diren ikastetxeak aukeratzeko: hezkuntzan hobetzeko nahia baino irizpide garrantzitsuagoa izango da faktore ekonomikoa, ahalik eta lasterren lana bilatzeko berehalako beharra:

“Lanera datozen edo benetako behar ekonomikoa dutenez, ez dute aintzat hartzen seme-alaben ikasketak ordaintzeko aukera. Familia batzuetan benetako beharra dutelako, beste batzuetan ez zaiolako baliorik ematen ikasteari, eta nahi dutena seme-alabak albait arinen irabazten hastea delako”.

Hezkuntzako Lurralde Batzordea ikastetxeetako ikasleak orientatzeaz arduratzen da, eta ez da aipatu zuzendaritza-taldeekin inkestatan ikasleak ikastetxe batzuetara edo beste batzuetara joateko arrazoia azaltzeko orduan.

Hala ere, faktore hori naturaltasunez aipatu zen gizarte-kolektiboen bozeramaile batzuekin egindako elkarrizketetan, hain zuzen ere, ikasle batzuk zentro batzuetan eta ez besteetan matrikulatzeko faktore garrantzitsua zela aipatu zuten, batez ere, eskolara berandu hasitako ikasleen kasuan. Gainera, aipatzen zitzaizkien ereduak aukeratzekoan ere faktore garrantzitsua zen. B eredia irakasten duten ikastetxeetara bidaltzen dira ikaslerik txikiak, eta nagusienak A eredia, inguruan horrelakorik egonez gero.

3.2.2. Zentroak aukeratzeko herrietan

Hasteko, **ikastetxea aukeratzeko** determinatzen duten irizpideei buruzko atalean ikusi dezakegunez, kasu guztietan, batean izan ezik, erantzuna izan da arrazoi nagusia hurbiltasuna dela; askotan *“beste aukerarik ez izatearekin”* batera. Ikastola baten ondoan dagoen zentro bakarrean erantzun da *“ikastetxe eredia”* izan dela irizpidea, kasu horretan, A eredia.

Izan ere, aztertu diren herrietan dauden aukerak Gasteizen daudenak baino askoz mugatuagoak dira, bai sarearen aldetik (publikoa edo pribatua) bai ereduaren aldetik. Laudion, Amurrion, Agurainen eta Langraiz Okan badago ikastetxe pribatu-itunduren bat, sare publikoko zentroak aukeratu nahi ez izanez gero. Laudion, B eredia eskaintzen duen ikastetxe pribatu-itunduak du ikasle etorkinen ehunekorik handienetakoa: A eta B ereduak eskaintzen ditu. Kanpezuri dagokionez, 2004-2005 ikasturteak aurrera ez da eskaini A eredurik, eta eredu aldatu dira ikasleak zein irakasleak (behin betikoak).

Ikastetxea hurbil egotea arrazoi garrantzitsua izan behar da lekua aukeratzeko orduan, **hizkuntza-eredua** kontuan hartu gabe erabakitzen da-eta; gehienetan aukerak Gasteizkoak baino askoz mugatuagoak dira: probintzian, A eredia herri guztietan desagertu da hezkuntza eskaintzatik, herri batean izan ezik: Oionen. Herri batzuetan B eredia da eskaintzen den bakarra, esate baterako, Bastidan, Guardian, Eltziegion, Langraiz Okan, Maeztun, Santikurutze Kanpezun.

Amurrion B eta D eredia eskaintzen dira. Laudion, Agurainen, Aramaion, Legutianon, Lapuebla de Labarcen D eredia bakarrik eskaintzen da ikastetxe publikoetan. B eredian ikasi nahi duten Lapuebla de Labarcako ikasleek

eskola-garraioa dute Guardiarraino. Horixe da herri horretako eskolan B ereduaren ikasten duten lau ikasle etorkinek egin duten aukera.

3.3. IKASLE ETORKINAK HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAN

2004-2005 ikasturterako, Araban 52 ikastetxe publiko eskaini dira Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza egiteko: 27 probintzian eta 25 hiriburuan. Ereduaren arabera aztertuz gero, 3 ikastetxek A eredu baina ez dute eskaintzen, 9k A eta B ereduak eta gainerakoek B eta D edo bietako bat.

2004ko lehen erdian, hau da, azterlana egin zen aldian, Arabako Lurralde Historikoan 1.498 ikasle etorkin zeuden. Horietatik 1.225ek (%81) ikastetxe publikoetan ikasten zuten eta 273k (%19) ikastetxe itunduetan. Ereduaren arabera begiraturaz gero, 1.227k (%82) A ereduaren ikasten zuten, 222k (%15) B ereduaren eta 49k (%3) D ereduaren.

Aipatu behar da kopuru horiek aldatu egiten direla ikasturtean zehar (batzuetan elkarriketa egiten ari ginen unean bertan), ikasle gehiago etortzen direlako, hau da, **berandu hasten diren** ikasleak datozelako. Ikastetxe gehienetan ardura handiak ekarri dizkiete ikasle horiek klaustroei, eta, batez ere, beren ikasgeletan ikasle izan behar zituzten irakasleei.

Gasteizen dagoen Lakua auzoko eskola bateko adibide hau ezin zaie aplikatu beste zentro batzuei, baina eskolako bizitza zein egoeratan garatzen den erakutsi dezake, ikasturtea hasita dagoenean.

Ikasleen mugikortasuna

"Ikasturte honetan, hogeita hamabost ikasle batu dira eginda zeuden taldeetara. Kasu batzuetan, ikasturte bat baino ez dute egingo zentroan, eta zenbaitek amaitu ere ez dute egingo. Egoera hori ohikoa da ikastetxean, familiek hilabete batzuk igarotzen dituzten egoitza sozial batetik hurbil dagoelako zentroa. Arrazoi hori dela-eta, zaila da taldeak antolatzea eta, batez ere, Pedagogia Terapeutikoko ikasgelen bidez laguntzea.

Honakoak daude multzo horretan: ikasle atzeritarrak, beste erkidego batzuetakoak, hiriko beste ikastetxe batzuetatik datozenak. (Ez dira multzo horretan sartzen eskolatzea hiru urterekin hasten dutenak).

2003ko martxoko aurretiko izen emate epean egin ziren aurreikuspenetan 343 ziren izena emanda zeuden ikasleak. Ikasturte hau amaitzerakoan 380 ditugu. Ikasturte honetan eskola utzi dutenen kopuruak behera egin du beste ikasturte batzuekin alderatuta".

Lehen Hezkuntzako eta Haur Hezkuntzako ikastetxe bateko zuzendariaren txostena. Gasteiz

3.3.1. Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasle etorkinen banaketa Gasteizen, ereduaren eta sarearen arabera

Aurreko datuek diotenez, ikasle etorkin gehienek A ereduak aukeratzen dute, eta A ereduaren duten zentroek hezkuntza-eskaintzaren %10 baino gutxiago osatzen dute. Datu horiek biak kontuan hartuta, argi dago aztertuko diren zentro gehienek eredu hori eskaintzen duten zentro publikoak izango direla. Ikastetxe horiek B ereduaren ere eskainiko dute askotan.

Horrez gain, B ereduaren soilik eskaintzen duten probintziako ikastetxe batzuk ere sartu dira azterlanean, aztertuko zen eremuan aukera bakarra zirelako, eta ikasle-mota horren kopuru nahikoa zutelako, gutxi izan arren (hori ez da gertatzen Gasteizen).

Aztertu diren hezkuntza **pribatu-itunduko** ikastetxeak lagin adierazgarria dira, ikasgeletan hartzen dituzten ikasle etorkinen kopuruagatik, eta horrelako ikasle nahiko dituzten ikastetxeak dira. Araialdean dagoen mota horretako

ikastetxean, ikastetxe publikoetan daudenen antzeko ehunekoa osatzen dute ikasle etorkinek, eta handiagoa ere bai. Izan ere, ikasle etorkin gehien dituen inguruko ikastetxea da.

Ikastetxe horretan, ikasle etorkinei egingo zaien tratamendua ez da izango titulartasun publikoko zentroetan egiten zaienaren oso ezberdina, ezta erabakiko diren irtenbide pedagogikoak ere. Baina ezberdintzen dituzten aldagaien eta beharren erakusleak izan daitezke antolakuntzaren aldetik dituzten zenbait baldintzatzaile.

3.3.2. Ikasle etorkinen banaketa Gasteizen, zentroen arabera

Gasteizen daude Arabako ikasle etorkinen %90. Ikasle horiek ez daude banatuta era proportzionalean hirian; ikastetxe batzuetan daude bilduta. Ikastetxe horietako gehienak ikastetxeen sare eta eredu zehatz batzuekin bat datoz.

Ikasle etorkin batzuk dituzten ikastetxeak hiriko auzo guztietan daude, baina erdigune historikoko zentroek edo handik hurbil daudenek dute ikasle etorkin gehien, baita dentsitate demografiko handiko hiriko zonetan daudenek ere, Zabalgunean izan ezik.

Ikasleen %5 baino gehiago etorkinak dituzten eskola guztiak publikoak dira, eta guztiek, batek izan ezik, A eredia eskaintzen dute. Aztertutako eskola gehienek A eta B ereduak eskaintzen dituzte. B eta D ereduak eskaintzen dituzten zentro bakarrean dira ikasleen %5 baino gehiago ikasle etorkinak. Hiru ikastetxek A eredia baino ez dute eskaintzen eta batek B eredia bakarrik.

Kontsultatu direnen artean, D eredia bakarrik eskaintzen duten zentroek edo pribatu-itunduek ikasle etorkin oso gutxi dituzte, eta zenbaitek hori ere ez, batzuetan kopuru ezdeusa dute eta azterlanetik kanpo uzteko eskatu dute.

Erdigune historikotik hurbil dagoen eskola bat da ehunekoaren aldetik **ikasle etorkin gehien dituen ikastetxea** (%85 baino gehiago), Gasteizko dentsitaterik handienetakoa duen ingurune urbano batean. 2003-2004 ikasturtean A eredia soilik eskaintzen zuen.

Egoera bertsuan dagoen beste ikastetxe baten antzera, zentro horrek erakusten du ikasle etorkinak helduek zentroa suspertzeko balio izan duela. Duela oso urte gutxi, ikastetxe hori ixtea pentsatu zuen hezkuntza-administrazioak, baina ez zen itxi, gurasoek eskatu zutelako eta A eredian geratzen zen bakarrenetakoa zelako. Azken urteetan adierazgarria izan da ikastetxe horrek izan duen ikasleen gorakada, batez ere ikasle etorkinena: matrikulatutako ikasle-kopurua bikoiztu du hiru urtetan.

D eredia bakarrik eskaintzen duen zentro bati erantsita dagoen eraikin batean dago. D ereduko ikastetxe horrek jatorri magrehtarreko hiru ikasle baino ez ditu eta, datu harrigarri bat ere esango dugu, ingelesa ama hizkuntza duten hiru ikasle ere baditu (ikastetxe publikoetan dauden horrelako ikasleen kopuru handienetakoa da). Jolastoki eta jantoki bera erabiltzen dute ikastetxe biek, ordu ezberdinetan, baina ez dute elkarrekin jardueraren bat ere egiten. Salbuespena dira eskolak amaitzen direnean ikastetxe bietako ikasleek berez antolatzen dituzten futbol partidak.

Futbolean aritzen den neskatoa

Eskolak amaitzen direnean, neska-mutilak batera jolasten dira, eskola-ereduak edo sekzioak kontuan hartu gabe. D ereduko ume baten aitak kontatu du A ereduko ondoko ikastetxe bateko neskato saharar baten kasua, ezinbestekoa egin zena eskolatik irtenda jolastokian antolatzen ziren partidetan. Inork ez zekien non ikasi zuen futbolean egiten, baina oso ondo jolasten zuen, eta mutilek eurekin jolasteko eskatzen zioten. Musulmana, A eredukoa eta neskatoa bazen ere, aurreiritzi asko apurtu zituen, neska naturaltasunez aritzen zelako eta ikastetxeko umeak harekin jolasteko prest zeudelako, eta benetako adiskidetasuna sortu zen eredutan banatutako umeen artean. Aita ez zen gai esateko zein hizkuntzatan ulertzen zuten elkar.

Garrantziaren aldetik hurrengo bi ikastetxeetan, ikasle etorkinen proportzioari dagokionez, etorkinak %50 inguru dira. Zentro horiek ere A ereduak dira, baina bietako batek D ildo hasi zuen 2004-2005 ikasturtean. Alde zaharrean dago ikastetxea, eta etnia ijitoko ikasleen ehuneko nahiko handia ere badu.

Ikasle etorkin asko dituen beste zentroa hiriburuaren ekialdean dago. Handik hurbil beste ikastetxe bat dago, eta hango ikasleen %50ek baino gehiagok jatorri atzerritarra du. Aipatu ditugun zentro bietan, hau da, pribatu-itunduan eta D ereduak, ikasle etorkin oso gutxi daude.

Azterlanean sartu diren **gainerako eskolak** A eta B ereduak dira, eta **%6 eta %20 bitarteko** atzerriko ikasleen ehunekoa dute. Matrikulatutako ikasle asko dituzten ikastetxeak dira –300-500 ikasle– eta, horren ondorioz, ehunekoak oso handiak ez diren arren, ikasle horien kopurua garrantzitsua da kopuru aldetik.

3.3.3. Ikasle etorkinen banaketa Arabako herrietan

Arabako probintziari buruz ari garenean, lehenengo eta behin esan behar da ikasle etorkinak ez direla ikasle guztien %10 baino gehiago (Lautada inguruan edo Errioxan uzta-garaian izan ezik). Hala ere, ikasle kopurua txikiagoa denez, beste leku batzuekin alderatuta kopurua garrantzitsuagoa da, batez ere herri txikietan.

Herrietako eskoletan eman diren erantzunen ondorioak ez dira erakutsi Gasteizko ikastetxeetako erantzunekin batera, alderdi ezberdin asko daudelako, kontrakoak direla ez esatearren. Hezkuntzari buruzko alderdietan ere agertuko dira herriak hiriburuarekin alderatzen dituzten datu guztietan agertu ohi diren arrazoi ekonomikoak –lehen sektorearen nagusitasuna– eta demografikoak –biztanleria-tasa eta dentsitate askoz txikiagoa–.

Jatorri atzerritarreko ikasle kopuru txikiagoa dago herrietan hiriburuan baino. Hala ere, era globalean ikasleen kopuru osoa txikiagoa denez, kopuru osoan ikasle horien ehuneko esanguratsuak mantentzen dira. %5etik Santikurutze Kanpezuko %85era doaz ehuneko horiek. Eskola horretako A ereduak 2004-2005 ikasturtean desagertu zen, eta hango ikasle guztiak beste eredura pasatu behar izan ziren.

Mutur horien artean, hauexek dira beste herri batzuetako ehunekoak, ehuneko handienetik txikienera: %32 Maeztun, %29 Oionen, %20 Eltziegoren, %9,2 Guardian, %8 Legutianon, %5 Amurrioko Lucas Rey- Matías Landaburun eta %5 Laudioko Lamuzan.

Herrietan ikasle etorkin gutxiago daude, eta daudenak antzeko herrialdeetatik etorriak dira. Jatorri magrebtarra duten ikasleen kopuruak behera egin du eta dauden apurrek jatorri sahararra dute, kasu gehienetan. Horren arrazoiak da harreman berezia dagoela borondatezko lankideen eta Espainiaren kolonia izandakoan jaiotakoaren artean.

Azpimarratzeko moduko beste datu bat da **jatorri bereko ikasleak batuta daudela** hiru kasutan, Gasteizen ez bezala. Santikurutze Kanpezun jatorri **bulgariarra** duten ikasle asko daude batera, ehunekoaren aldetik (ikasle etorkinen %75). Kasu horretan, azken urteetan nazionalitate bakarreko ikasleak batu dira, “dei-efektuaren” eta jarduera oso espezializatuaren ondorioz (antzaren abeltzaintza): jardueran aitzindariak izan zirenek familiakoak era lagunak deitu zituzten lan-eskari gehiago sortu ahala.

Laudioko La Milagrosa ikastetxea pribatua eta titulartasun erlijiosokoa da, eta han jatorri **sahararra** duten ikasleak asko dira; hain zuzen ere, hantxe ikasten duten jatorri atzerritarreko ikasleen %50.

Eltziegoren jatorri **portugaldarra** duten ikasleen multzoa dago. Nekazaritzako lana egitera etorri ziren herrira –aldi baterako–, eta familia batzuk herriz herri barrakak ustiatzeko. Kasu bietako edozeinetan, ikasleak asko ez diren arren, eskolara ez joatearen arazoa sortu da, batez ere, zenbaitetan neba-arreba txikiagoak dituzten ikasleek zaindu egin behar dituztelako gurasoak lanera joan behar direnean, batzuetan herritik kanpo.

Beste kasu batzuetan, barrakekin ibiltzen direnen kasuan, familia horiek jaietara joaten hasi eta amaitu egiten dute seme-alaben eskola-egutegia kontuan hartu gabe. Ikasle horietako batzuk ikasturtea hasita dagoenean etortzen dira

eskolara, eta amaitu baino lehen joaten dira: nabarmena da joan-etorri horiek bizi dituzten taldeetan egoten den eskola-porrota eta distortsioa. Ez dakigu zergatik aukeratu duten herri hori aldi baterako bizileku izateko.

Beste egoera batez ere konturatzen hasi gara, gero eta garrantzi handiagoa duena, hain zuzen ere, **sasoiz kanpo etortzen diren “sasoikako” ikasleen** fenomenoaz ari gara. Ikasle horiek gurasoeekin batera etortzen dira Arabako Errioxako eremu batzuetan nekazaritza-lanak egiten laguntzeko, orain arteko sasoitik kanpo.

Azken urteetan, ikasleek urtero lagundu diete beren familiei Lautada aldean eta Mendialdean patatak batzeko egiten den kanpainan, eta Errioxa inguruko mahats bilketan. Arartekoaren txostenean (2002:89) informazio handia eman da ume horien kopuruari zein eskolatzeko-baldintzei buruz.

Arabako Errioxako eskoletan duten eraginaren berri emateko, esango dugu 2001eko ikasturtean izena eman zuten 424 ikasleek eskolara gutxienez egun batez joan zirenak 159 izan zirela, hau da, %38. Eskolara erregulartasunez joaten zirenak kontuan hartuz gero, matrikulatutako %20a ez ziren heltzen. Edozelan ere, ezin dugu ahaztu kopuru horren barruan beste autonomia-erkidego batzuetatik etorritako ikasle gutxi batzuk ere sartzen direla. Ikasle horiek beste arazo batzuk dakartzate, hain zuzen ere, gizarteratzearekin eta eskolara ez joatearekin lotutako arazoak, eskolatzeko-baldintzekin lotutakoak baino gehiago.

“Sasoiz kanpoko sasoikako” kasuak Arabako Errioxan aipatu dira, Oiongo, Guardiako eta Eltziegoko ikastetxeetan. Mahastietan otsailean eta maiatzean egiten diren lan zehatz batzuetara etortzen dira, hau da, esperguratu, kimuak kendu edo sulfatatzera. Orain arte ez zen atzerriko esku-lanik behar lan horiek egiteko, baina azken urteetan beharrezkoa izan da, labore bakarra lantzearen eta eremuaren lan-konfigurazio bitxiaren ondorioz.

Ikastetxe horietara sasoiz kanpo datozen ikasleak ez dira asko (ez dira 10era heltzen zentro bakoitzeko), baina garaiz kanpo hasten direnez eskolara, aldi baterako eta ikasturte erdian, behar bereziak sortzen dituzte, eta behar horiek eraginpean dauden taldeen dinamikak geratu ditzakete, laguntzako irakasleekin batera ez badatoz. Azkenaldian mahatsa biltzeko garaian datozen ikasleei laguntzako irakasleak lortu dira, baina administrazioak ez du oraindik laguntza berezirik aurreikusi otsaila eta maiatza artean heltzen diren ikasleentzat, ikastetxeek eman duten informazioaren arabera.

Amaitzeko, azken atal horri dagokionez, hau da, ikasle etorkinen taldeei dagokienez, jatorrizko herrialdeari begiratzen badiogu, beste ezberdintasun bat adierazi behar da Gasteizekin alderatuta: ez dago jatorri asiarra duen ikaslerik, eta Europar Batasunetik datozen ikasleak egoten dira lantzean behin. Gasteizen horrelako ikasle gehienak irakaskuntza pribatu-itunduko ikastetxeetara joan ohi dira.

3.3.4. Ikasle etorkinak Lehen eta Haur Hezkuntzan. Ezaugarri orokor batzuk

Batez ere hamaika zentrotan batuta daude Gasteizko eskoletan ikasten duten ikasle etorkinak. Ikastetxe horiek aurreko atalean aipatu dira, baina ez zaie denei garrantzi bera eman. “**Aniztasuna aniztasunaren barruan**” deitzen dutenaren (F. Etxebarria, 2000) adierazgarria da hori aztertzea.

Gure ikasgelak bete izan dituzten ikasleek hainbat eskari egin dute gero eta urgentzia handiagoz, eta horri immigrazioa gehitu behar zaio. Izan ere, lan- eta ekonomia-merkatuan eragina izateaz gain, immigrazioa gure ikasgeletan ere igartzen ari da gero eta gehiago; eta kasu guztietan modu ezberdinean.

Azterlaneko gauzarik deigarrienetakoa da ikastetxe bakoitzean modu batean jardun duela zuzendaritza-taldeak. Jatorri etniko eta kultural oso ezberdineko ikasle-taldeak joan dira ikastetxe bakoitzera eta, beraz, zuzendaritza-taldeen emandako erantzun pedagogikoak ere ezberdinak izan dira.

Nolanahi ere, ikastetxe bakoitzean dauden ikasle etorkinak oso ezberdinak diren arren, aztertu diren Arabako ikastetxe guztientzat balio duten ezaugarri batzuk ezarri daitezke.

Hasteko, nabarmentzekoa da **nazionalitate bakarreko etorkinen kontzentrazioirik** ez dagoela, hiru ikastetxe alde batera utzita. Dena dela, badaude besteak baino ugariagoak diren gutxiengoak: behin eta berriro aipatu da ugarienak hispanoamerikarrak eta ipar-afrikarrak edo jatorri magrebtarrekoak direla. Gutxiengo handiak egoteak lana erraztuko luke antolakuntzaren aldetik, antzeko tratamendua izango luketelako, baina ikasleak integratzeko zailtasun gehiago sortuko lituzke, taldea edukiz gero zailagoa izango litzatekeelako gainerako ikasleekin harremanak sortzea.

Ostera, **gutxiengoek osatutako talde oso askotarikoak** daude, jatorrizko herrialdearen arabera; beraz, kulturei, erlijioei –konfesionalitatearen bat adieraziz gero– eta, ikuspuntu didaktikotik garrantzitsuena dena, ikastekoak diren hizkuntzen bestelako hizkuntzei dagokienez. Horrelako taldeek aukera handiagoa ematen dute ikasgelaren eta eskolaren kultura artekotasuna aberasteko, eta gainerako ikaskideengana zabaltzeko bitartekoak ematen dituzte. Hala ere, zailagoak dira pedagogiaren eta antolakuntzaren ikuspegitik.

Gainera, **hezkuntza-premia bereziei** dagokienez, ikasle guztiek dituzten berezitasun berberak dituzte mota horretako ikasleek. Honakoa azaldu du heziketa bereziko aholkulari batek, gaiari buruz galdetu zaionean: *“hezkuntza-premia bereziak (HPB) dituzten ikasleen proportzioa bertako ikasleen artean dagoen proportzioaren antzekoa da. Kasu kopurua eta mota ere antzekoak dira proportzioaren aldetik, eta kasuei ematen zaien erantzuna, hezkuntza-premia bereziak dituzten beste ikasle batzuen kasuei ematen zaien berbera da”*.

Batzuetan arazo bat sortzen da, batez ere ikasteko arazoak dituzten ikaslerik txikienekin. Arazoa da bereiztea ea hezkuntza-premia bereziren bat badute edo, normalean gertatzen den bezala, eskolatzeko arazoak badituzte. Diagnostikoa egitea zailagoa da ikasleak atzerriko hizkuntzaren bat hitz egiten badu eta ikastetxean ez badago hizkuntza hori itzuli dezakeenik, gaitzagoa delako hasiera batean antzematea.

Edozelan ere, espediente psikopedagogikoekin datozen ikasle berriak ere etortzen ari dira ikastetxeetara, beste erkidego batzuetatik edo hainbat herrialdetatik, batez ere, Hegoamerikatik. Espediente horiek baliagarriak izan ohi dira diagnostiko bat egiteko. Horrelako kasuetan berehala sartzen dituzte “zereginak ikasteko ikasgelan”. Ikasgela horretan tratamendu berezia ematen zaie hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei, ikastetxeko bizitzan integratuta.

Honakoa da ikasle guztiek duten ezaugarri bat, eta ikastetxe guztietan dagoena: herrialdez eta eskolaz aldatzeak egokitzeko ahalegina egitea eskatzen du, eta horrek ikasleen eskola-etekinean eragiten du. Gainera, familia-banantzeren bat egon daiteke eta **gizarte- eta kultura-deserrotze** logikoa ere. Kasu gehienetan, herrialdez eta hezkuntza-sistemaz aldatzearen ondorioz, adinagatik dagokien maila baino **adin-maila bat beherago sartzen dira** gure sistemako eskolatan.

Jatorriagatik ikasle horietako askok dituzten ezaugarriak taldez talde aipatzerakoan, oraintxe azalduko ditugun ezaugarri kualitatibo eta kuantitatiboak ikusi dira. Baina azalpena egin baino lehen ez orokortzea komeni dela adierazi behar dugu, hasierako itxurak estereotipo bihurtu daitezkeelako bide hori hartuz gero.

Chaska, neskato boliviarra

“Gurasoekin kitxuaz hitz egiten dut, eta anai-arrebekin gaztelaniaz egiten dut oso sarritan. Aitona bisitatzeran noanean, aimaraz hitz egiten dit. Aitona bisitatzeran noanean aimaraz hitz egiten dit, eta ulertzen diot, baina kitxuaz edo gaztelaniaz erantzuten diot. Eskolan kitxuaz eta gaztelaniaz irakurtzen ikasten dut, baina nire ikaskide Siwanek aimaraz eta gaztelaniaz irakurtzen ikasten du. Merkatuan ingelesez, frantsesez edo japonieraz hitz egiten entzun dut oporretan dagoen jendea, baina nik ez ditut hitz egiten hizkuntza horiek. Ingelesa kalean idatzita ikusi dut, publizitate-iragarkietan».

José Antonio Noguero, *Hizkuntzak eta Immigrazioan* (Bilbo, 2005eko otsailaren 9a)

3.3.5. Ikasle etorkin taldeak jatorriaren arabera

3.3.5.1. *Ikasle hispanoamerikarrak*

Jatorri hispanoamerikarra duten ikasleak dira gutxiengorik handiena kontsultatu diren ikastetxe gehienetan (guztietan hirutan izan ezik, horietan magrebtarrak dira-eta gutxiengorik handiena).

Ikasle hispanoamerikarren taldearentzat hizkuntza bera izatea zerbait bateratzailea da argi eta garbi. Hala ere, ustezko berdintasun horren azpian aniztasun handia dago taldean, jatorri nazionalaren arabera, eta, azpialde horien barruan ere, ikasle guztiek dituzten ezberdintasunak dituzte.

Araba osoan, gehiengoa Kolonbiatik etorritakoak dira, gero ekuadortarrak eta, alde handira, argentinarrak eta venezuelarrak eta, kopuru askoz txikiagoarekin, kubatarrak, boliviarrak, mexikarrak...

Ez da egin ezaugarrien azterketarik herrialdearen arabera, estereotipo nazionaletan erortzeko arriskua dagoelako, gutxiengo baten datuekin, eta azterketa-motagatik beragatik ez zelako erakusgarria izango. Ezberdintasunak kontuan hartuta, ezingo litzateke ondorioz atera baliozko diagnostiko pedagogikoren bat egiteko. Herrialde berekoak diren arren, etortzen direnen maila akademikoan ezberdintasun handiak daude, hezkuntza-sistema beretik datozenean ere. Kasu guztietan bezala, ezberdintasun logikoak sortzen dira norberaren gaitasunen ondorioz, eta ikasle guztiek dituzten aldagaien ondorioz.

Dena dela, **guztiek duten ezaugarria** da identitate linguistikoa. Faktore garrantzitsua da jatorri hispanoamerikarra duten ikasle etorkin guztien kasuan, eta euren alde egiten du hezkuntza-sisteman integratzerakoan. Baina azpimarratu behar da hizkuntza bera hitz egin arren, ezberdintasun dialektalak daudela. Ezberdintasun horiek esaten dena ulertzerakoan eragina izan dezakete batzuetan, erregistro intonatiboa eta fonikoa ezberdina delako, eta herrialdearen arabera hitzek esanahi ezberdinak hartu ditzaketelako.

Hegoamerikako ikasleen ulerpenean eragina izan dezakeela dio elkarte Afroamerikarraren bozeramaile batek :

“Irakasleek oso azkar hitz egiten dute eta ez dute pentsatzen ikasle hispanoamerikarrak, hemengo hizkuntza bera hitz egin arren, beste intonazio eta erritmo batera ohituta daudela, eta, horren ondorioz, batez ere hasieran, ez dituzte ondo ulertzen eskolan ahoz esandakoak. Gainera, batzuetan, hitzak berberak izan arren, esanahi ezberdina dute itsasoaren ertz batean eta bestean, eta gaizki-ulertuak sortzen dira...”
(Elkarrizketa pertsonala)

3.3.5.2. *Afrika iparraldetik datozen ikasleak*

Antzeko zerbait geratzen da jatorri magrebtarreko* edo ipar-afrikarreko gutxiengoarekin: jatorri geografikoaren bitartez izendatzeak ustezko homogeneitatea iradokitzen du, baina horren atzean aniztasun handia dago.

Nazionalitatearen arabera, alde handiz Marokokoak dira gehienak, eta, horren ostean, Espainiako kolonia izandako Saharatik datozenak, eta, neurri txikiagoan, jatorri aljeriarra dutenak.

Batzen dituzten ezaugarriak hauexek dira: ia denek hizkuntza bera dute, arabiera, bakoitzak bere ezberdintasun dialektalekin, eta erlijio bera ere badute, islama, bakoitzak jarraipen-maila batekin. Hala ere, hitz egiten diren dialektoak hain ezberdinak direnez, tarte gutxi uzten dute talde nazionalen arteko komunikaziorako, arabiera klasikoa dakitenean izan ezik, ikasi egin badute. Hasania izeneko arabiera hitz egiten zuten ikasle saharar batzuek adierazi zuten hitz gutxi batzuk bakarrik trukatu zitzaizketela Marokotik etorritako ikaskideekin.

* Magreb: arabieraz, «eguzkia sartzen den lekua».

Adierazi behar da berbera hitz egiten duten ikasleen kolektiboa dagoela talde horren barruan, batzuetan inor ohartzen ez bada ere, eta ikasle horiek ezaugarri etniko eta linguistiko ezberdinak dituzte.

Berbereak Bartzelonako eskoletan

"Ahaztu egiten dugu denak ez direla arabiarak, asko eta asko beste etnia batekoak direla: berberak. Hain zuzen, jatorrizko herrialdeko kultura eta hizkuntza nagusiaren arabera sailkatzen ditugu askotan heldu berriak, baina batzuetan kultura eta hizkuntza horiek euren zapaltzaileak dira. Are gehiago, gertatu daiteke etorkin horiek beren benetako kultura eta hizkuntza ezkutatzea, prestigio gutxi dutelako. Duela urte eta erdi inguru, Kataluniako eskola batzuetan egindako ikerketa baten berri eman zuten prentsan (Esquisabel, 2003). Ikertzaile-taldeak ume berbereen kopurua jakin nahi zuten, irakasleek eta administrazioako arduradunek arabiartzat jotzen zituztelako denak. Ez zitzaizen batere erraza egin informazio hori eskuratzea.

Lehenengo eta behin, inkesta bat eman zitzaizen ikasleei, nongoak ziren eta jatorrizko hizkuntza zein zuten galdetzen zuena: guzti-guztiek erantzun zuten marokoarrak edo arabiarak zirela, eta jatorrizko hizkuntza arabiera zutela, batek ere ez zuten esan berbera zenik. Hala ere, datuek adierazten zuten berbere gehiago egon behar zirela, baina lotsatu egiten ziren beren benetako kultura-identitateaz, hura ezkutatzeko bezain beste. Orduan beste inkesta bat egin zuten, disimulatuagoa; hitzen zerrenda bat zen, eta beren etxean zein erabiltzen zituzten gehien galdetu zitzaizen: katalaneko, berbereko eta arabierako hitzak ziren. Emaitza harrigarria izan zen: ikasleen %60k forma berbera hautatu zuten, hau da, berbereak ziren. Emaitza horietan oinarrituta, kanpaina bat egitea pentsatu zuten ikertzaile-taldeak, ikasleen begietan berbereari prestigioa emateko. Izan ere, uste zuten norberaren jatorria eta kultura ukatzeak ez dakarrela harreman positiboa inguru berriarekin. Alderantziz, jatorrizko kulturarekin harreman positiboa izatea garrantzitsua da kultura berrira hobeto egokitzeko.

Amelia Barquín. 2004

Arabieraz hitz egiten duten gainerako ikasleei dagokienez, landa aldekoen eta hirikoen arteko ezberdintasunak oso handiak izan ohi dira. Hirikoek eskolatzeko-maila handiagoa dute eta batzuk elebidunak dira, arabieraz gain frantsesa ere hitz egiten baitute. Maroko iparraldetik datozenen artean, iparraldeko hirietatik datozen ikasle askok espainiera apur bat ezagutzen dute, Espainiaren eragin historikoaren eta komunikabideen ondorioz.

Gauza bera gertatzen da jatorri sahararra duten ikasleekin. Izan ere, harreman handiagoa izan dute eta izaten jarraitzen dute espainiarrez hitz egiten dutenekin, borondatezko lankideen bitartez edo inoiz udalekuetan egon direlako. Horren ondorioz, nahiko sarri maila apur bat izaten dute gaztelania eta/edo frantsesa hitz egiteko.

Frantziaren eragin historikoa dela-eta, arabieraz gain, aljeriarrek gehiago dakite frantsesa gaztelania baino, eta hirietatik badatoz, ohitura islamiarren eragin gutxiago izaten dute. Aljer hiriburutik datozen ikasleen kasuan, frantsesa oso garrantzitsua izan da euren hezkuntzan, eta gaztelaniaren ahaidea eta antzekoa denez, lagungarria izaten da bigarren hizkuntza ikasteko orduan.

Kontuan hartu beharreko beste alderdi bat da beren jatorrizko eskolek sistema eta irakasle zorrotzagoak zituztela oro har, eta irakasle gehienak gizonezkoak zirela (6. kapitulua ikusi). Ikusi denez, nagusiak diren ikasleek eta Marokon eskolatuta egon direnek zailtasunak dituzte oro har eskola-ingurune lasaiago batera egokitzeko, edo irakasleak askotan emakumezkoak izatera moldatzeko.

Talde horrek ikasketetan gora egiteko itxaropenari dagokionez, bozeramaileen iritziak ez dira oso baikorrak, kontra dituzten faktore ekonomiko eta tradizionalengatik. Alde zaharreko imanaren arabera, beraren herrialdean hezkuntza ez da balioesten gure gizarteak erabiltzen dituen parametroekin. Guraso askok ere heziketa oso eskasa jaso dute, eta askotan garrantzi gehiago ematen diote lan baten interesari (edo beharrari), ondo ordainduta ez egon arren, seme-alabek ikasten jarraitzei baino. Gasteizko SOS Arrazakeriako kide Fede García ikuspuntu linguistikotik erakusten

du desabantaila hori: “*Kasu batzuetan, aita izaten da familian hizkuntza dakiena, norbait egonez gero. Amek hemengo hizkuntza ez dakite edo oso gutxi dakite, eta eurek dira seme-alabekin harreman handiagoa izaten dutenak. Beraz, ezin diete seme-alabei lagundu ikasketetan*”. (Elkarrizketa pertsonala)

Muga horren beste ondorio bat da eskola-bizitzan gutxiago parte hartzen dutela, eta ez direla modu egokian arduratzen seme-alaben hezkuntzaz. Beraz, interesatzen zaien gauza bakarra seme-alabak ahalik eta arinen lanean hastea da. Gainera, neskek batzuetan (eta ez mutilek) ikasketak uzten dituzte amari etxeko lanak egiten eta neba-arrebak zaintzen laguntzeko.

3.3.5.3. Beste talde minoritario batzuk

Proporzio ezberdinean banatuta dauden ondoko talde minoritarioen artean, kopuruaren aldetik garrantzitsuenak honakoak dira, ordenan: ekialdeko Europakoak, portugesez hitz egiten dutenak, Sahara azpikoak eta jatorri asiarrak dutenak, gehienak txinatarrak.

Europako ekialdeko herrialdeetatik datozen ikasle gehienak Errumaniatik datoz. Horiez gain, bulgariarrak, ukrainarrak eta errusiarrak ere badaude. Ikasle horiek hizkuntza ikasteko orduan, garrantzitsua da hizkuntza biak hurbil egotea, esaterako, ikasle errumaniarren kasuan, abantaila bat da-eta. Hala ere, gehienek hezkuntza-desfase nahiko handia dute.

Telebistako foiletoien eragina

Anekdotak gisa, esan daiteke irakasleren batek igarri duela ikasle errumaniar batzuek desfase harrigarria dutela gaztelaniaren idatzizko eta ahozko ulermenaren artean, eta ahozko ulermena askoz hobea dutela. Haren arabera, telebista errumaniarrak eurrez, eta, oso garrantzitsua, bikoiztu gabe, ematen dituen Hegoamerikako telebistako foiletoiak ikusten dituztelako gertatzen da hori.

Herrialde eslaviarretatik datozen ikasleei kontrakoa gertatzen zaie. Izan ere, hango idazkera zirilikoa denez, zailtasun gehiago dituzte idazten ikasteko. Zailtasun hori orekatu egiten da kasu gehienetan, euren herrialdeetan eskolatzea askoz eraginkorragoa izan zelako. Askotan aipatzen da oso ondo prestatuta daudela kalkulu matematikorako eta ingeleserako. Hainbat irakasleren iritzien arabera, lizentziatutako eno edo goi mailako ikasketak dituztenen ehuneko handiagoa da ikasle horien gurasoen artean.

Hispanoamerikarren antzeko kultura-ezaugarriak dituzte portugesez aritzen diren ikasleek, baina hizkuntza ezberdina denez, ikasteko zailtasun handiagoa dute. Zailtasun hori handiagoa da Brasildik datozen ikasleen kasuan. Itsasoaz bestaldeko ikasleek ezaugarri fonetiko markatuagoak (bustidurak eta sudurkaritasuna) dituzte penintsulako ikasleek baino. Dena dela, beharbada horiek gehiago entzun izan dute gaztelania, hurbiltasun geografikoagatik eta gaztelaniaz aritzen diren komunikabideen eraginagatik.

Edozelan ere, Portugaldik datozen ikasleen artean ere aipatu dira erdi-alfabetatutako ikasleen kasu batzuk. Horren arrazoia ikasketen jarraitasun eza izan da, lana ematen zuten hainbat lekutara joaten zirelako familiarekin, eta lan gehienak aldi baterako nekazaritza-lanak ziren. Ikasle horietako batzuei hizkuntzaren fosilizazioa gertatu zaie (Colin Baker, 1997), batez ere eskola-sistemara berandu sartu direnean. Hizkuntzaren fosilizazioa hauxe da: komunikatzeko gaitasun-maila batera heltzen direnean, garapen fonetikoan gelditzea, eta garapen hori hizkuntza bien arteko tarteko leku batean geratzea.

Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan, kopuruaren aldetik gutxiengo immigrante txikiena osatzen dute jatorri afrikarra duten ikasle ez magrebtarrek, hau da, “Sahara azpiko” taldean sailkatzen direnek. Jatorri asko dituzte eta aipatzen diren herrialdeak oso ezberdinak dira ikastetxe batzuetan eta beste batzuetan: Boli Kosta, Ekuatore Ginea, Sierra Leona, Nigeria, etab. Zaila da herrialde horietatik datozen guztiek dituzten ezaugarriak aipatzea. Beste talde batzuetan ez bezala, beren ama hizkuntzek ez dute loturarik, eta lehenago hezkuntza jaso izan dutenean, nahiko urria izan da.

Ikasle batzuk elebidunak dira; ama hizkuntza eta ikasitakoren bat hitz egiten dituzte. Beraz, ikasle horiek, eta euren gurasoak, frantsesez edo ingelesez komunikatu daitezke, batzuk hobeto beste batzuk baino, jatorrizko herrialdearen arabera. Datu interesgarria da hori familiak hartzeko eta ikastetxeko bizitzetan parte hartzeko, normalean eurekin komunikatu daitezkeen irakasleak egongo direlako. Hala ere, ohikoena beste hizkuntza batzuk hitz egitea da eta, askotan, hizkuntza edo dialekto bat baino gehiago jakitea.

Jatorri asiarra duten ikasleei dagokienez, eskola guztietan ez daude kopuru berean, eta ikastetxe batean ere ez daude asko. Jatorri indiarreko ikasle batzuk daude hiriburuan D eremuan, eta Errioxako aldean jatorri pakistandarra duten beste ikasle batzuk daude. Horiek alde batera utzita, txinatarrak dira jatorri asiarra duten ikasle gehienak. Ez dugu hitz egiten dituzten hizkuntzen gaineko datu zehatzik, baina euren artean komunikatzeko mandarina erabiltzen dute, nahiz eta Txinan dauden berrehun hizkuntza edo dialektoetatik beste bat ere hitz egin.

Hizkuntza ikasteko orduan, jatorri asiarra duten ikasleak dira zailtasun gehien dutenak. Familiarekin harremana izaterakoan dauden arazoetan ere ageri da zailtasun hori. Ikasle horien gurasoetako askok ozta-ozta hitz egiten dute hizkuntza ofizialetako bat, batez ere txineraz hitz egiten den lekuetan egoten direlako.

Lanarengatik edo diruagatik dira immigranteak, baina jatorri txinatarra duten ikasleen sektorea bitxia da. Lana bilatzera etorri diren arren, lan hori beti egiten dute beren jatorrizko taldearekin lotuta dauden jardueretan. Hortaz, beste hizkuntza batzuk hitz egiten dituzten taldeekin harreman gutxi dute, eta ez daude oso gizarteratuta.

Irakasleen arabera, ikasle-talde hori da gizarteratze-maila txikiena duena. *“Oso zaila da ikasle txinatar bat euskal dantzen talde batean sartzea”*, azaldu zuen era grafikoan irakasle batek, bere iritzia emanez. Gehienek uste dutenaren arabera, beren ardura nagusia hizkuntza ikastea da, familiaren negozioan lan egin ahal izateko.

Gero, Bigarren Hezkuntzatik aurrera, ikasle guztiak lanean hasten dira, ingurukoek eskaintzen dizkieten lanpostuetan, hau da, jatorri txinatarreko komertzioan edo ostalaritzan.

Komunitateen artean dagoen harreman falta hori ikusten da txineraren interpreteak bilatzerakoan. Aipatzeko datua da Arabako ikastetxe bakarrean dagoela txinerako interpretea, Jesús Obrero zentroan.

Anaia “itzultzailea”

Jesusen lagundiak duen ikastetxe profesionalean Kongregazioko anaientzako egoitza dago, eta hantxe bizi dira erretiroa hartu duten kideak edo egun batzuetarako daudenak, munduko beste leku bateko zentroetakoak direnak.

Horixe da Ellakuria Aitaren kasua, Gasteizko ikastetxe profesional bati izena ematen dijon eraildako erlijiosoaren anaia. Ellakuria Aitak Txinan eman zuen zerbitzua urte askotan, eta hango hizkuntza ikasi zuen.

Ikasle txinatar bat ikastetxera heldu zen egun batean, bere hizkuntzan hitz egin zion –beste hizkuntza eta dialekto batzuen artean, milioika txinatarrek hitz egiten duten txinera mandarina– eta umeak ezin zuen sinetsi irakasle bat egon zitekeenik, txinatarra izan gabe bere hizkuntza hitz egin zezakeena.

Ellakuria Aita erretiroa hartu duen irakaslea da, eta txineraz gain beste hainbat hizkuntza hitz egiten ditu. Erretiratuta dagoen arren, itzultzaile-lanak egiteko prest agertzen da beti: txinera-euskara, txinera-gaztelania eta beste hizkuntza batzuk. Orain arte, txineraz dakien Arabako irakasle (ohi) bakarra da.

Ikasle horien ezaugarria da eragin oso gutxi, batere ez esateagatik dutela diziplinarekin lotutako gatazkei buruz zuzendariek esaten dituztenetan. Hala ere, hainbat hezkuntza-arduradunek aipatu egin dituzte **eskolara ez joateagatik** ikasle batzuek sortzen dituzten arazoak, batez ere nagusiek. Izan ere, familiaren negoziotetan lan egiteko deitzen diete gurasoek ezustekoak sortzen direnean eta, batez ere, bertako hornitzaileekin interprete-lana egin behar dutenean.

Alde positiboa begiraturaz gero, ikasteko duten jarrera ona nabarmentzen dute gutxiengo horri buruz hitz egiten dutenean, haien eta gure sistema linguistikoen artean alde handiak egoteak zailtasunak dakartzan arren. Askotan aipatu dute erraztasuna dutela matematika ikasteko, eta arlo horretan lagundu egiten dietela eskolako kideei.

3.4. IKASTETXEKO HEZKUNTZA PLANAK HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAN

3.4.1. Ikasle etorkinak ikastetxeetako hezkuntza planetan

Ikastetxeetako hezkuntza-**planak** egiten dira beharrezkoa delako administrazioari eta hezkuntza-komunitateari honakoa aurkeztea: ikastetxe bateko egunerokotasunean interesgarriak diren datu guztien urteko memoria. Etorri berri diren ikasle horiek nola barneratzen diren edo ez jakin nahi da, eta ikastetxeak antolatzeke orduan zein behar sortzen dituzten ere.

Ikastetxe publikoei dagokienez, komeni da plan horietan esku hartzen duten alderdiak laburbiltzea, eta gogoraraztea ikastetxeek jarduteko duten autonomiak ez duela lan egiteko tarte askorik uzten. *EAEko irakaskuntzaren egoerari buruzko txostenaren arabera* (2004:56),

“Lau autonomia-arloak kontuan hartzen badira, gaur egungo egoerak hainbat garapen-maila erakusten du, eskala gero eta txikiagoan. Eskala hori ekonomiko eta pedagogikotik antolakuntzakora doa eta, alde handiz, pertsonalera, baina hori ia ez dago. Hala ere, beharrezkotzat jotzen da maila nahiko handia lau arloetan”.

Beraz, jasotako aurrekontuaren banaketaren gainean erabakitzeke tarteren bat dute ikastetxeek. Ikastetxearen giza baliabideak kudeatzekei buruz, berriz, oso gutxi erabaki dezakete, erabakirik ezin dutela hartu ez esateagatik.

Ikuspegi pedagogikotik, **ikastetxeke heziketa-proiektu batek** sektore guztiak izan behar ditu bere baitan: irakasle-ikasleak, administrazioa eta gurasoak, eta hezkuntzan parte hartzen duten alderdi guztiak, bai printzipio pedagogikoak zein edukiak eta garatzen diren prozedurak.

Hortaz, ikastetxeetako hezkuntza-planak sortu berri diren hezkuntza-premia horien erakusle izango dira, eta ikastetxeen erantzunak pluralak eta ezberdinak izan beharko dira nahitaez, hezkuntza-premiak ere halakoak direlako ikasle-kopuruaren eta tipologiaren aldetik.

“Ikasle etorkinen etorreraren arabera” ikastetxeetako hezkuntza-planetan egin diren aldaketengatik galdetu da, eta kontsultatutako Haur Hezkuntzako eta Lehen Hezkuntzako 21 ikastetxeetako arduradunetatik **13k baietz erantzun dute**, aldaketak egin dituztela. Gainerakoek onartu egin dute beren ikastetxeetan ez dagoela *«ikasle mota berri horrentzako»* eskolaren antolakuntzan egokitzapen orokorrak egitea aurreikusten duen planik.

Horrek ez du esan nahi era batera edo bestera antolakuntzako eta pedagogiko erabakiak hartu behar izan ez direnik, ikasle etorri berrien behar espezifikoek erantzuteke, etorkinak izan edo ez izan.

Ikastetxeke planak dituztela onartu duten zentro guztiek dituzte jatorri atzerritako ikasle asko –gehienez %20 baino gehiago–. Plan horiek ikastetxeke kide guztiak hartzen dituzte kontuan, eta ez bakarrik ikasle horiez zuzenean arduratzen diren irakasleak. Gainera, hiru ikastetxetan, ikasle horiek egoteaz gain etnia ijitoko ikasle asko ere badaude.

Beraz, badirudi egoerak sortzen duen beharraren ondorioz proposatzen dituztela ikastetxeetako arduradunek plan espezifikoak. Jatorri, hizkuntza, kultura ezberdina duten ikasle berrien kopuru –kritiko– jakin batetik aurrera,

ikastetxeetako arduradunek ikusten dute beharrezkoa dela euren ikaskuntza eta integrazioa ikastetxe-proiektu ezberdin batetik bideratzea.

Ikasle berri horiek etorri direnez, hezkuntza-prozesuarekin zerikusia duten eragile guztiek ardurak hartu behar dituzte –ikasleek, gurasoek, irakasleek, administrazioak–. Dena dela, bistan da erronka berri horren erantzukizunik handiena hezkuntza-sistemako langileek dutela.

Ikasle atzerritarren arabera beste hezkuntza-plan bat egitea ikastetxean edo, bestela esanda, kultura arteko ikuspegia gehitzea ez da dokumentuan kapitulu bat gehiago idaztea, baizik eta ikastetxearen heziketa-proiektua beste ikuspegi batetik aztertzea, hain zuzen ere, munduaren eta eskolaren errealitatea kontuan hartzen duen ikuspegitik. Beraz, erabakitako irtenbideak ikastetxearen beharrei erantzuteko hartu dira, zentroen autonomiak antolatzeke modu ezberdinak ahalbidetzen dituen neurrian. Hala ere, badago ikastetxe **guztiak duten ezaugarri multzoa**.

Aztertu diren eskoletan, elkarrizketatu diren zuzendarietatik hamarrek onartu egin dute ikastetxeko ikasketa-plana aldatu dutela, baina gero, erantzuna garatzerakoan, proiektuaren gaineko zehaztapenak ezberdinak dira ikuspuntuaren aldetik. Azalpenek bide ezberdinak egiten dituzte, alderdi pedagogiko batean edo bestean enfasia egitearen arabera.

Ikastetxe horietako batzuetan egindako aldaketak ez dira soilik ikasle etorkinentzat izan, eta ez dute kultura arteko ikuspegirik. Alabaina, osagai globalagoa erakusten dute. Esate baterako, ikastetxe horietako batean planaren izenburu adierazgarria “Elkarbizitzarako proiektua” da, eta beste ikastetxe batean “Ikaskuntza-komunitatea”. Etnia ijitoko ikasle batzuk daude ikastetxe bietan, ikasle etorkinez gain: proiektuak klasera ez etortzeari ematen dio garrantzia, kultura artekotasanari emateaz gain.

Ikastetxe bik aipatu dute lehentasunetako bat dela zentroaren helburuak kultura arteko ikuspegi batetik egokitzea. Adierazi dute gizarte-errealitate berriak hezkuntza-antolamendu berriak eskatzen dituela. Planean onartu egin da kultura artekotasuna sartzeari, ikastetxearen ildo pedagogikoetan oinarritzotzat joko diren balioetako bat izateko.

Beste ikastetxe bitan hezkuntza-plan espezifikokoak aipatu dituzte, baina haien definizioa pragmatikoagoa da: kasu bietan, ikasle etorkin asko daudenez, ikasle horiek ikastetxeko planean sartzeari ondorio logiko gisa ikusten da: lehenengo kasuan, egokitutako materialen ikuspegitik; bigarrean, ordenagailuaren bidez etorri diren ikasleen jarraipena herrialdeka egiteko ikastetxe-proiektu baten bitartez. Jarduera hori (besteak beste) diziplina artekoa da, eta ikasleen aurkezpena, beren fitxa, jatorrizko herrialdearen fitxarekin batera agertzen da, erreferentzia geografiko, ekonomiko eta kultural labur batekin. Kasu horretan, gurasoak ere inplikatzeko dituzte ikastetxe-proiektuak: ikastetxeko gurasoen elkarteko lehendakaria ikasle hegoamerikar baten aita da.

Lehen Hezkuntzako lau ikastetxetan zuzendariak adierazi dute ezin dela esan “zehazki” zentroak plan bat duenik, baina jarduera partzialak edo ez hain partzialak egiten dira. Ez ditu klastroko kide guztiak bere baitan hartzen, baina ikasleak hartzeko formulak erabiltzen dira eta heldu berri diren ikasleei berariaz tratatzen zaie, edo antolakuntza egokitzen da sortutako premia berrien arabera. Jarduera horiek ordutegien eta taldeen antolakuntzarekin lotuta daude, eta ez horrenbeste ikastetxeko ideietan kultura arteko irizpide pedagogikoak sartzearrekin.

Bestalde, ikastetxeetako hezkuntza-plan guztietan daude ikasleak hartzeko planak; batzuetan bestetan baino sistematizatuagoak. Zenbaitetan, ikasle “berriez” arduratzeko plana dela aipatzen da; beste ikastetxe batzuetan aipatzen da jatorri atzerritarreko ikasleak direla plan horien atentzio-helburu nagusia.

3.4.2. Hezkuntzaren berrikuntza programak Lehen Hezkuntzan

Hiru ardatz tematikotan oinarritzen da ikastetxeetan hezkuntzaren berrikuntza-programak antolatzea:

- Hizkuntzarekin lotutako programak;
- ikasleria askotarikoaz eta elkarbizitzaz arduratzeaz hitz egiten dutenak;

- informazioaren eta komunikazioaren azken teknologiak erabiltzen dituztenak irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan.

Hiru antolakuntza-ildo horietatik, lehenengo biak dira beharbada jatorri atzerritarreko ikasle etorri berrientzat programa espezifikoak sortzeko egokienak. Hortaz, hizkuntza berritzeko programekin eta aniztasunaren tratamenduaz arduratzen direnekin lotutakoak izan daitezke egokienak. Programa horiek alderdi pedagogiko berritzaileak dituzte, eta alderdi horiek baliagarriak izan daitezke etorri berri diren ikasle etorkinei zuzendutako hezkuntza-jarduerak sartzeko esparru izateko.

Hizkuntzarekin lotutako programak testuinguru egokian kokatzeko, esan dezagun hasiera batean hizkuntza ofizial biak hobeto integratzeko antolatuta daudela, hau da, bat datoz hizkuntza-normalizazioaren helburuekin eta atzerriko hizkuntza batek eskatzen duen ikaskuntzarekin. Elkarbizitzarako hezteaz eta aniztasunaren tratamenduaz ari direnek enuntziatuan argi azaltzen dute zein helbururako antolatu diren eta, aurreko kasuan bezala, esparru egokia dira ikastetxeetako planetan kultura arteko alderdiak sartzeko, baita ikasle etorkinei laguntzeko alderdiak sartzeko ere.

Orain arte esan dugunez, ikasle etorri berriei begira garatzen diren planei buruz zuzendariak eman dituzten erantzunak askotarikoak izan dira, ikastetxeetan bizi dituzten egoerak ezberdinak baitira.

Aurreko puntuan aipatu ditugun berariazko programekin lotuta daude ikastetxeek proposatzen dituzten berrikuntza-proiektuak. Inkesta erantzun duten ikastetxeek gehien aipatu dituzten planak **hezkuntza-berrikuntzakoak** izenekoak dira, Hezkuntza Sailak deitutakoak. Plan horiek hizkuntza-laguntzak eskatzearen edo antolatzearen arabera sortzen dira. Ikastetxe batzuetan ikasle etorkinak **hartzeko** programekin eta ikasleen hizkuntza-laguntzarekin lotzen dituzte zuzenean.

Administrazioak bidalitako galdera-sorta batek ezarri dituen baldintzei erantzuten diete hezkuntza berritzeko planek, eta erantzun guztietan eduki oso antzekoak agertzen dira. Beraz, gehien aipatu diren formulak hizkuntzarekin laguntzeko programak dira. Programa horiek **hizkuntzarekin lagunduko duten irakasleak** ematea eskatzen dute, **euskara** irakasgaiari laguntzeko. 2004-2005 ikasturtean 119 izan dira irakasle horiek hiru lurraldeetan.

Arabian, aztertu diren hogeita bat ikastetxeetan, irakasle horiek eskatu dituzten zentroetatik zortzik irakasle bat gehiago eskuratu dute lanaldi osorako, eta lauk ordutegia partekatuta eskuratu dute, hau da, ez dute betetzen lanaldi osoko irakasle baten ordutegia. Gasteizko ikastetxe pribatu-itunduak laguntzako 8 ordu ditu; Araialdekoak, berriz, bat ere ez.

Gainerako bederatzi ikastetxeen artean egoera bi daude. Kasu batzuetan, ez dute laguntzako irakasle bat gehiago lortu, ikasle etorkin gutxi dituztelako edo *ratio* txikia dutelako. Hala ere, beste hiru ikastetxe kanpoan geratu dira A eredu baina ez dutelako eskaintzen, ikasle etorkin asko dituzten arren. Lehen Hezkuntzako hiru ikastetxe horien zuzendariak kexatu egin ziren beren zentroak deialditik kanpo geratu zirelako eta, beraz, ez dutelako aukerarik hizkuntza-laguntzako irakasleak edukitzeko beren ikastetxeko ikasle etorkinentzat. Ikastetxe horiek A eredukoak dira, eta ikasle etorkin asko dituzte. Hortaz, beste bide batzuk erabili beharko dira irakasleak eskatzeko, eta ez berrikuntza-proiektuen bidez.

Egiatan hizkuntza-laguntzak euskaraz eta/edo gaztelaniaz ematen dira, zuzendariak eta irakasleak azaldu dutenaren arabera. Kasu guztietan, horrelako planei buruz ari izan direnean, adierazi dute “*ikasleen premien arabera garatzen direla*”; hau da, irakasleak euskara eta/edo gaztelania irakasten amaitzen dute, egokienak ikusten diren irizpide akademikoaren arabera, eta ikasleen eta ikastetxeen beharren arabera. Laguntza horiek ez dira jatorri atzerritarreko ikasleentzat bakarrik, baina hizkuntza-laguntzako eskolak ikasle horiek hartu ohi dituzte. Gogorarazi behar dugu gehienek A eta B ereduko ikastetxeetan ikasten dutela. B eta D ereduak dituzten ikastetxeek ikasle etorkin gutxiago dituzte, eta, beraz, laguntzarako irakasleen lan gutzia optimizatu dezakete ikasle etorkinei euskara irakasteko. Lautadako eskola bat aipatu zuten, baliabideen banaketan dagoen desoreka era deigarrian erakusten duelako euren iritziz. Ikastetxe horretan hizkuntza-laguntzarako irakasle bat zegoen ikasle etorkin bakarrarentzat, D ereduan ikasten zuen ikasle batentzat, hain zuzen ere.

Esleitu diren laguntzarako irakasle guztiek L2 hizkuntza-eskakizuna dute. Lanpostura heldu aurretik ez dute lan-erperientziarik izan kultura arteketasunean eta ikasle etorkinei hizkuntza irakasten eta, horregatik, erronka pedagogiko berrietarako prestatu behar dira. Horretarako, mintegietara joaten dira hamabostero, eta han irakasteko estrategiak eztabaidatzen dira, baita materialak prestatu ere. Askotan bitarteko irakasleak dira eta, beraz, urterokoa den izendapen-motagatik beragatik, lanpostuz aldatu daitezke, eta galdu egiten da eskuratutako esperientzia aberatsa.

Hizkuntza-laguntzako irakaslerik ez badago, edo irakasle horiek irakasten dutena osatzeko, aholkulariak edo pedagogia terapeutikoko irakasleak izango dira eskola guztietan bere gain hartuko dutenak ikasle etorkinen ardura eta hizkuntza-laguntza.

Eskola antolatze modu berezia dute Gasteizko B eta D ereduko ikastetxe batean, eta beharrezkoa da erreferentzia bereizi bat egitea. Izan ere, eskolak euskaraz ematen dituzten Gasteizko ikastetxeetatik ikasle etorkin gehien dituen da. Hango ikasleak oso heterogeneoak dira, eta jakintzetan eta hizkuntzan desoreka handiak daude. Gainera, jatorri atzerritarreko ikasle asko daude, baina guztiek ez dakite hizkuntza maila berean, aniztasun handia dago. Ikastetxe horretan matrikulek asko egin zuten behera azken urteetan, eta matrikulatutakoen gorakada handia izan du beste ikastetxe batzuetatik etorritako ikasleekin, horietako zenbait jatorri etorkinekoak.

Hainbesteko aniztasuna gainditzeko, baina ikastetxeko baliabideak aprobetxatzen saiatuz, formula bat proposatu dute, antzeko ezaugarriak dituzten beste zentro batzuetan aplikatu daitekeena. Hauxe da formula hori: ikuskaritzaren baimenarekin, ikasleak mailaren arabera banatzea, bai ezagutzaren aldetik zein hizkuntzaren aldetik, egin ohi diren taldeen zorroztasunik gabe.

Talde malguen esperientzia bat egingo du klaustro prestu eta gogotsu batek: hau da, 1.etik 6.erako mailek hiru taldetan funtzionatuko dute. Ezagutza- eta hizkuntza-mailaren arabera, ikasleek azpitaldeak sortuko dituzte, irakasgaiaren eta irakasgaiak duten mailaren arabera. Esperientzia egin daitekeela uste da, ratioa ez delako oso handia: onuragarria da taldeak irakasgaiaren arabera aldatzea eta mailagatik komeni denean ikasleak batzea, interakzio askotarikoagoa sortzen delako batzen diren irakasgaietan. Aldi berean, ikastetxeko giza baliabideak hobeto aprobetxatzen dira.

3.4.3. Ikasle etorkinak dagozkien taldeetan banatzeko irizpideak

Komeni da atal honetan hausnartzeko geldialdi bat egitea, ikastetxeetako zuzendariei eta irakasle-taldeeie sortzen zaizkien zailtasunekin identifikatzeko; ez bakarrik ikasleak zentroan integratzeko dituzten zailtasunei buruz, ikasgela eta maila egokia esleitzea jadanik oso zaila da-eta.

Normalean, maila erakusteko probak egiten zaizkie ikasle guztiei ikasiko dituzten irakasgaietan, zein hizkuntza- eta jakintza-maila duten jakiteko. Proba horiek ikasturte hasieran egiten dira. Gaztelaniaz hitz egiten ez duten herrialdeetatik datozen ikasleen kasuan, hizkuntza-maila oso txikia izaten da gehienetan, eta ezin izaten da egin maila neurtzeko probarik. Ikasle batzuek frantsesa edo ingelesa dakite, eta hizkuntza horietan zein maila duten neurtzeko probak egin ahal zaizkie, eta maila nahiko handia badute, hortik abiatu gaitezke zein jakintza orokor duten jakiteko.

Ez da ahaztu behar askotan arazoak ez direla soilik hizkuntza ofiziala edo ofizialak ez jakitetik sortutakoak; eskolatzeko txarrek lotutako arazoak ere badaude. Askotan zaila izaten da bereiztea hasiera batean non amaitzen den lehena eta non hasten den bigarrena. Izan ere, ikasleei buruzko hasierako informazioa (kontsultatu diren irakasle gehienek azaldu dutenez) ez da osoa izaten edo partziala izaten da, eta gure kultura-testuinguruaren arabera antolatuta daude ikasleen hezkuntza-premietara hurbiltzeko ditugun tresna estandarizatuak (probak, testak).

Bada, ikastetxe guztiek aipatu dute hasierako ebaluazio-probak dituztela, baina oso gutxi egiten dituzte ikasle etorkinentzat berriaz sortutako probak. Gainerako ikasleentzat dituzten neurketa-sistema berberak erabiltzen dituzte zuzendari batzuek, eta horretarako argudiatu dute “*etorkinei gainerakoei bezala tratatzen zaiela*”. Hizkuntza-maila

zein den jakiteko, elkarrizketatutako zuzendaritzako kide guztiek adierazi dute lehenengo ahozko probak egiten zaizkiela eta hitz egiteko mailaren bat dutela erakutsiz gero, idatzizkoak egiten zaizkiela –guztiek zuzendari batek izan ezik; izan ere, batek esan du bere ikastetxean ez direla hasierako probak egiten–.

Ez da aipatu jatorrizko hizkuntzan berariazko probak egin direnik; horrelako probak egiten dira Bigarren Hezkuntzan, etorkinak hartzeko ikasgeletan. Beharbada gomendagarria litzateke proba edo sistemaren bat ezartzea, jakiteko zein neurritan dauden alfabetatuta beren hizkuntzan. Horrez gain, gomendagarria da oinarrizko eduki batzuk neurtzea, ikasgelako hizkuntza ez dakitela alde batera utzita, ikasleak hartzeko ikasgeletan egiten den eran (ikusi adibidea 4. kapituluan).

Hiru ikastetxetan aipatu dutenez, aurretik mailaren batean eskolatuta egon direla ikusten bada, ingeleseko proba batzuk egiten zaizkie, eta horrela zein mailatan egon diren eskolatuta jakin daiteke gutxi gorabehera. Ikasle magrebtar edo Sahara azpiko batzuek zertxobait ezagutzen dute frantsesa, herrialde frankofonoetatik datozelako, baina ez zaie egiten berariazko probarik hizkuntza horretan. Frantsesa edo ingelesa dakien klaustroko kide batekin elkarrizketa informal bat izanez gero, neurri batean jakin daiteke zein eskolatze-maila izan zuten jatorrizko herrialdean.

Ikastetxeetako zuzendaritza-taldeek erabaki beharko dute zein mailatan jarriko dituzten, zalantzazko irizpide horietan oinarrituta. Kasu guztietan, gehien aipatu den irizpide erabakigarria **adina** izan da eta, horren ostean, **hizkuntza jakitea** (“ezagutzak edukitzearen” irizpidea, aipatuz gero, hirugarren postuan agertzen da). Maila esleitu behar denean, hezkuntza-arduradun guztiek aipatu ohi dute hizkuntzaren faktore hori dela erabakigarriena. Inkesta erantzun dutenen %50ek baino gehiagok berez zehaztu du oro har ikasle horiek guztiak adinez dagokien mailan baino **maila bat beherago** sartzen dituztela.

Ikasketa-buru askok egiten duten hausnarketa da ikasle oso gutxi heltzen direla ikastetxera **ikasketa-espeditentekin**, eta kasu gehienetan espeditenteak ez direla oso fidagarriak: txosten horiek aipatu dituzten guztiek adierazi dute ziurtatzen diren ezagutzak goitik balioetsi direla, gure hezkuntza-sistemako parametroekin alderatuta. Hortaz, ez da aipatu ikasgela eta maila jakin batzuetan sartzeari erabakitzeko irizpideak izan direnik. Ikasle horien artean, EAEko beste ikastetxe batzuetatik edo beste erkidego batzuetatik datozen ikasleek dira gaur egun balioen bat duten espeditenteak.

“Paperdunak”

Ikasle magrebtarrek ez dute ekartzen ikasketa-espeditentetik, eta are gutxiago Sahara azpiko Afrikatik datozenek. Latinoamerikatik datozen ikasleak, berriz, ikasketa “paperekin” heltzen dira.

Irakasle batek egiaztatu egin nahi izan zuen hasierako ebaluazioan jatorri karibetarra zuen ikasle baten ikasketa-espeditenteak zioena, eta desengainua hartu zuen ikusi zuenean emaitzak ez zetozeela bat ezertan ikasle hark erakusten zituen nota bikainekin. Aurrerago ohartu zen errealitatearen eta nota haien fikzioaren artean ez zegoela kointzidentzia hutserako tarterik, bere parametroen arabera.

3.4.4. Hizkuntza laguntzak

Testuinguru kulturantzetan lan egiten dugun profesional guztiak bat gatoz, eta lehenetsunez jotzen dugu gure ikasleek hizkuntza-integrazioa erraztera zuzendutako edozein jardura. Izan ere, haiekin komunikatzeko borondatea dugu, eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak egituratzeko oso garrantzitsuak dira ahozko hizkuntza eta hizkuntza idatzia.

Arlo horretan exigentziak daude batez ere hizkuntza-hutsune handienak dituzten artean ahoz zein idatziz, hizkuntza ofizial bietako edozeinetan. Gaztelania hitz egiten dutenen artean ere badaude analfabeto funtzionalak. Horrez gain, kultura-maila ezberdinak dituzte eta –ikasle guztiek bezala– ikasteko erraztasun-maila ezberdinak.

Ikasgelako hizkuntza ez dakiten ikasleek hizkuntza-gaitasun maila bat eskuratzeko behar urgentea dago, ikasgelako azalpenak ulertu ahal izateko. Baina ikasle horiei irakasteko ezin dira erabili bertako ikasleekin erabiltzen diren estrategiak eta, kasu batzuetan, ikasle atzerritarren artean ere estrategia ezberdinak erabili beharko dira.

Hasiera batean, **barneratzea** erabili daiteke laguntzeko: ikasle atzerritarrak hizkuntza sistematikoki ikasten emango du eskolako ordutegia osoa, era trinkoan eta besterik egin gabe. Ikastetxeak **ikasleak hartzeko ikasgelak** izanez gero, hantxe egingo dute ikasleek beren eskola-jarduera guztia hasiera batean. Ikasgela bat esleitu ohi zaie ikastetxe guztietan, adinaren eta/edo garapen kognitiboaren arabera dagokiena. Hasieran hizkuntzako eskolak hartzen ditu taldeaz banatuta eta, gutxika-gutxika, ikasgelako ikaskideekin hasiko da eskolara joaten. Hastapen-epe luze edo ez hain luze baten ostean, hizkuntza-maila handi bat eskatzen ez duten irakasgaietako eskoletara joaten hasiko da (heziketa fisikoa, eskulanak, informatika). Beranduago, hizkuntza-gaitasuna handitzen hasten denean, hizkuntza gehiago jakitea eskatzen duten edukidun eskoletara joaten hasiko da.

Egokitze-prozesu horrek ez du denbora zehatz bat irauten, ikasle bakoitzaren eta beraren garapen-mailaren arabera da eta. Hiru hilabete eta bi urte bitartean egon daiteke. A eta B ereduak eskaintzen dituzten ikastetxeetan, gaztelaniaz dakiten ikasleei euskaraz irakasten hasten zaie, eta gainerako ikasleei gaztelaniaz ematen hasten zaie hizkuntza-laguntza.

B eta D ereduak eskaintzen dituzten ikastetxeetan, euskaraz barneratzeko prozesua gaztelaniarekin egiten den modu berean garatzen da. D ereduko ikastetxe batzuetan, jatorri asiarrak duten ikasleekin baino ez da izan gaztelania lehenengo ikasketa-hizkuntza, salbuespen modura, eskolatik kanpoko bizitzan hasiera-hasieratik konpondu ahal izateko.

Haur Hezkuntzan edo Lehen Hezkuntzako lehenengo mailetan gure eskola-sistemara hasten diren ikasleak dira batez ere B ereduan matrikulatzen diren jatorri atzerritarreko ikasleak. Jatorri hispanoamerikarra badute, hizkuntza-laguntza euskaraz beharko dute. Gainerako ikasleek hizkuntza ofizial bietan beharko dute laguntza.

Ume “ikusezinak”

Batzuetan ikasleak onartuak izatearen kontuarekin tentuz ibili behar gara. Ume bat negarrez heldu zen etxera irakasleak ez ziolako izena galdetu, eta ez ziolako inoiz galderarik egiten eskolan.

Irakasleak uste zuen ez zekiela ezer eta, bere irizpidearen arabera, ez zuenez eskola atzeratu nahi, ez zion inoiz galdetzen.

3.4.5. Atzerritarren ikasgelak

Ikasle atzerritarrak hartzeko ikasgela bat zegoen Gasteizko Luis Dorao ikastetxe publikoan, Lehen Hezkuntzan berandu hasten zirenentzat edo hizkuntzarekin laguntza izateko behar handia zutenentzat, eta ikasgela hori kendu egin da. Ikasgela horretan hizkuntzan barneratzeko epe bat igaro eta gero, ikasleak esleitu zitzaizkien ikasgelan hasten ziren, “*beste ikasle bat*” izateko.

Gai horri dagokionez, hau da, ikastetxean ikasle atzerritarrak hartzeko zegoen ikasgelari dagokionez, irakasle batzuk penatu egin dira itxi egin delako. Izan ere, ikasle horiek ez dira heltzen ikastetxera dagokien ikasgelan berehala hasteko aukera emango dieten hizkuntza-mailarekin.

Hau da sarritan sortzen den galdera: ikasleak hartzeko ikasgelen alde edo kontra? Zer egiten da duela gutxi heldutako ikasle atzerritarrekin? Siguán-en arabera (1998:19), benetako auzia honakoa da: “*sistemaren bizkortasuna eta alderdi guztien arteko antolakuntzaren kalitatea (eskolak, mailak, irakasleak, etab.)*”. Ikasleak hartzeko modua aukeratzeko, kontuan hartu behar da ikaslearen adina, ikasgela-mota: “homogeneoak” dira edo ikasle etorkinak hainbat taldetan banatuta daude? Horrela bada, zein ikasgelatan, zein taldetan eskolatzen dira duela gutxi heldutako ikasle etorkinak?

Atzerritarrak hartzeko ikasgelak erantzun partziala dira. Hizkuntzan barneratzeko prozesu bizkor baten eta ez hain bizkorren bitartez, ikasgelan erabiliko diren hizkuntzak irakasten hasten zaizkie beste herrialde batzuetatik datozen ikasleei, eskolako jarduera normalak egin ahal izateko ezinbestekoa delako hizkuntza jakitea eta curriculum-jakintza batzuk edukitzea, eta aipatutako ikasleak horiek gabe heltzen dira. Hizkuntza bide gisa erabilia egindako jarduera didaktikoen bidez, dagokien ikasgelako ikaskideek dituzten parametroetara hurbiltzen saiatzen dira irakasleak.

Horren alderdi positiboa da irakaskuntza-ikaskuntza prozesua bateratzen dela, eta erraztu egiten direla hizkuntza ikasten ari diren ikasleen arteko elkarrizketak, irakasle espezializatuekin eta material didaktiko egokiak. Beraz, ardura berezi horren bidez, jarduera horri eskaini behar zitzaizkion baliabide pertsonalak aurreztuko dituzte ikasleak hartuko dituzten ikastetxeek.

Orain ikasle etorkinak dagokien ikastetxean sartzen dira zuzenean, eta horrela trebakuntza-prozesu guztia egingo da prestakuntza-zerbitzu osoa garatuko duten ikastetxean, hasierako prozesua ere, hau da, hizkuntzan barneratzea ere. Irakaskuntza horretan inplikaturik dauden irakasleen arabera, ikasleak hartzeko ikasgela beste ikastetxe batean egotearekin alderatuta, abantaila da hasiera-hasieratik egiten dela irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren jarraipena. Gainera, modu jarraituagoan egiten da, klaustroko irakasleek egiten dutelako. Halaber, ikasle atzerritarrek ez lukete egin behar bi aldiz ikastetxe bitara egokitzeko ahalegina, eta horrek erraztu egiten du behin betiko ikaskideekin harremanak egitea. Hortaz, hobeto integratuko dira ikastetxean eta ingurune sozialean nahitaez. Joan-Josep Llansanak (2001:149) horixe dio, eta honela aldeztu du bere iritzia:

*“Saihestu egin behar da ikastetxearen eta etorri berri den ikaslearen arteko lotura galtzea ekarri dezaketen baliabideak sortzea. Horren arabera, hobe da ikastetxeek harrera-plan propioak egitea (**beharrezkoa izanez gero, ikastetxe barruan ikasleak hartzeko ikasgelak sortu daitezke**) kanpoan ikasleak hartzeko ikasgelak sortzeko baliabideetan inbertitzea baino. [...] Ikastetxei baliabide gehiago eman behar zaie, proiektu berritzaile eta eraginkorrek antolatu eta abiarazi ahal izateko: giza baliabideak, baliabide ekonomikoak eta baliabide formalak”.*

Hala ere, irakasle batzuk ikastetxetik kanpo horrelako ikasgelak egotearen alde daude, “*ikastetxeek ikasleak hartzeko ikasgela propio bat sortzeko bitartekoak eta irakasle espezializatuak ez dituzten bitartean*”. Izan ere, irakasle horien iritziak, hauek izan daitezke ikastetxean ikasleak hartzeko ikasgela bat sortzearen alderdi negatiboak: normalean batera joan ohi diren bitartekoak desbideratu behar izatea, ikastetxeko irakasleen orduak eskaintzea eskolak emateko erabiltzen den hizkuntza ikasten laguntzeko, askotan ikasle-mota berriari irakasteko irakasle gehiago kontratatatu gabe edo lan hori egingo duten irakasleei prestakuntza espezifikorik eman gabe.

Ikasleak hartzeko ikasgelak ez dira irtenbide unibertsalak, baina:

“Egoera eta testuinguru horietan, batez ere bigarren hezkuntzan eta lanbide-heziketan (lehen hezkuntzan sarriago erabiltzen diren arren) neurri baliagarria izan daitezke, eta heziketa-aukerak handitu ditzakete, haren mugak zehaztuta badaude eta errespetatzen badira. Gero aldi bereko beste neurri batzuk erabiliko dira horien ordez, ikasgela horietara joan ostean. Operazio-multzo koherente baten parte izan behar dira, integrazio-ikuspegi batean, familiekin eta ingurune sozial osoarekin lankidetzan...” (Siguán, 1998:19).

Gainera, ez da gauza bera bertako ikasleei irakurtzen eta idazten irakastea edo batzuetan beren hizkuntzan analfabetoak diren ikasleei irakastea: ikasle talde berean hizkuntzaren ezagutza maila asko egotea ez da tratatuko ikasle atzerritarrekin bertako ikasleekin tratatuko litzatekeen moduan. Beti ez daude material egokiak, eta beste ikasleekin erabiltzen direnak ez dira beti baliagarriak.

Egia da irakasleak, profesionalak direnez, edozein ikasleri irakasteko prestatuta daudela. Izan ere, esperientzia handiko irakasle batek dioen bezala, esan daiteke *“hemengo ikasleei edo kanpotik etorritakoei irakasteko baliabideak ditugula, ikasi gura badute”*.

Era berean, egia da Hezkuntzako Lurralde Ordezkaritzak ikastaro batzuk egitea aurreikusi duela azken urtean. Ikastaro horietan ikasle etorkinekin trebatuko dira irakasleak, baina prestakuntza hori jaso dutenak klaustroaren zati txiki bat dira: gehienetan irakasle bat edo bi, pedagogia terapeutikoko irakasleak edo hizkuntza-laguntzako irakasleak.

3.4.6. Curriculumaren egokitzapena Lehen Hezkuntzan

Galdetu egin zaie ea ikastetxeko curriculumak aldatu bada ikasle etorkinen aniztasunari eta kultura ugarietara hobeto erantzuteko, eta ezetz erantzun dute zuzendari guztiek, bik izan ezik. Hainbat ikastetxetan adierazi dute baliabideak ikasle guztientzat pentsatzen direla, batzuen eta besteen arteko ezberdintasunik ez egiteko eta baliabide guztiak *“ikasle guztientzat”* jartzeko. Hainbat kasutan erantzun dute ikasle etorkinei *«besteei bezala»* tratatzen zaiela. Beraz, ikasle horiek ikastetxera heltzea ez da ikusi zentroko curriculumean egokitzapen bereziren bat egiteko behar gisa.

Ikasle etorkinen ezberdintasunak ezereztan dituen *“berdintasunezko”* balioespina egiten da elkarrizketatutako irakasle batzuen erantzunetan. Horretarako aitzakia hauek erabili dira: *“umeak baino ez dira”* eta *“ume guztiak berdinak dira”*. Ikasle ezberdinak gainerakoak bezala tratatu behar direla dioen baieztapen horrek jokabide kontraesankorrak ezkutatu ditzake W. Koot-ek (1983) Jordán-en (2002:50) dioenaren arabera. Ideal horri lotuta, diskriminazioa ukatzen da: *“diskriminazio estalia igarri zitekeen, esate baterako, ume ezberdinen etekin akademikoaren gaineko itxaropen gutxiago izatea edo azalpen informal negatiboak egitea”*.

Benetan, kultura artekotasunaren tratamendua bost ikastetxek baino ez dute aipatu emandako erantzunetan. Gainera, aipatu dutenek egitarau-adierazpen moduan aipatu dute, eta ez eduki-multzo gisa edo lehendik zegoen curriculumaren egokitzapen gisa. Kultura artekotasunaz ari garenean jatorri atzerritarra duten ikasleen hizkuntza eta kulturak onartzeaz ari gara. Hala ere, gure ikasgeletara ikasle berriak etorri direnez, une egokia izan daiteke kultura eta hizkuntzekin lotutako beste ikuspuntu batzuk programan sartzea pentsatzeko, Jesús Viñasek (Essomban 2000:57) azaltzen duen bezala:

“Hezkuntza-premia bereziak (HPB) dituzten ikasleen integrazioa aukera historikoa izan da –eta izaten ari da– metodologiari, antolakuntzari eta baliabide didaktikoei lehenetsua emateko (duela urte batzuk M. Montessorik zein O. Decrolyk erakutsi zutenek, horrek ez die on egiten premia bereziak dituzten ikasleei bakarrik, baizik eta ikasle guztiei). Herrialde pobreetatik etorritako ikasle etorkin atzerritarrek gure ikasgeletan egotea ere aukera historikoa izan da –eta izaten ari da–, denen curriculumak kultura guztiak ordezkatzen dituen ala ez argi pentsatzeko aukera ematen digulako”.

Izan ere, ikastetxearen curriculum-proiektua ez da aldatu era globalean, baina *“zenbait irakasgairen”* curriculum-egokitzapenak egin dira. Irakasgai horiek hizkuntza dira beti, gaztelania eta euskara, eta egin diren egokitzapenak agerikoak dira orduetarako antolatzerakoan edo irakasgai horien eskolak antolatzerakoan.

Baina egokitzapen horiek askotarikoak dira oso: aztertutako ikastetxeak bezainbat zehaztapen daude. Lehen Hezkuntzako ikastetxe guztietan, bitan izan ezik, adierazi da irakasgaiak egokitzen direla, baina ikastetxe bakoitzean egokitzapenak egiteko modu bat izan dute, eskura zeuden irakasleen eta laguntza eskatzen zuten ikasleen arabera. Eskolako bizitza antolatzerakoan ere, ikasle etorkin gehien dituzten ikastetxeak dira egokitzapen eta aldaketa erabakigarrienak sarrien egin dituztenak. Edozelan ere, curriculumak aldatu direla adierazi duten erantzunak orduetarako aldaketek ari dira, hau da, taldeak bitan banatzeaz edo talde malguak sortzeaz; hortaz, hizkuntzarekin laguntzeko

eskolak emateaz ikasle gutxiko edo ez hain gutxiko taldeei. Horrelako aldaketek ikastetxeko langile guztiengan eragiten dute.

Hainbat ikastetxetan, berriro antolatzeak zerikusi gehiago du hizkuntzako eskolak (euskara edo gaztelania) bitan banatzearekin eta hobeto aprobetxatzearekin antolatutako ikasketa-jardueretako orduetan ikasleek duten ordutegian erabili daitezkeen orduak. Laguntzako irakasleek, hizkuntza-laguntzakoek zein pedagogia terapeutikokoek, behar duten ikasleen hizkuntza-gaitasuna hobetzeko lan egingo dute ordu-kopuru zehatz batean. Ikasle horiek “*ez dira beti etorkinak*”, azpimarratu du hizkuntzako irakasle batek.

Beraz, batu den informazioaren arabera, ikasle horiek hartzera eta beren beharrak betetzera zuzenduta daude ikasleak integratzeko ikastetxeetan egindako jarduera guztiak, batez ere hizkuntzarekin lotutako beharrak betetzera. Hortaz, jarduera horien helburua ez da irakasgaietako edukietan kultura arteko ikuspuntua sartzea.

Hala ere, errealitatean, antolakuntzaren ikuspuntutik, ikusi dezakegu ikastetxe guztietan egin direla modu batean edo bestean aldaketa txikiak edo handiak, kultura arteko ikuspegi batetik. Marta Sabariegoren arabera (2000: 27):

“Kultura aniztasunaren balioespen positiboa –irakasleei egindako inkestek erakusten dutenez– hezkuntza-ingurune hainbat kolektibora igarotzen da, esaterako, jantokira, ikasgeletara, jolastokietara, etab. Eskolako jantokietan, ikasgelen eta pasilloen apainketan eta ikasgelako bizitzan islatzen da errealitate kulturala ikastetxe guztietan”.

Ikastetxe gehienetan **kultura anitzeko jarduerak** antolatzen dira, eta askotan oporren aurreko egunekin lotuta egiten dira, edo musulmanen jai erlijiosoenekin lotuta. Jarduerarik antolatzen ez duten ikastetxeek adierazi dute tutoreek tutoretza orduak erabiltzen dituztela ikasleak berak beren kulturen bozeramaile izan daitezzen.

Arabako Errioxako eskoletan inguruko gizarte-langileekin koordinatutako kultura arteko jarduerak egiten dira. Eskola horiek kenduta, Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan, Bigarren Hezkuntzakoetan ez bezala, ez da egiten ikastetxeko esparrutik kanpoko jarduera globalik. Ordea, ikastetxe guztietan dago kultura aniztasunaren aldeko sentsibilitate bat ikastetxeak eskaintzen dituen zerbitzuetan, liburutegiko irakurketetan eta heziketa konpentsatzaileko programekin lotutako jardueretan.

Ikusi dugunez, ikastetxeak zentroko curriculum globala errealitatera egokitzen ari dira, modu pragmatikoan, beharrak bultzatuta agian. Izan ere, errealitatea irakasgaietan azaltzen dena baino zabalagoa da. Xavier Besalú (1999:92) dioenez,

“Curriculum ez dugu soilik lotu behar hezkuntza-administrazioek proposatutako eta ikastetxeek zehaztu eta egokitutako diziplina ugarien helburuekin eta edukiekin. (...) Hezkuntza instituzionalizatuan garatzen diren testuinguru-baldintzek eta barne prozesuek ere osatzen dute benetako curriculum: irakasleen asmoak, itxaropenak eta usteak; ingurunearekin dagoen harremana eta eskura dauden baliabide material eta funtzionalekin dagoena, baita, jakina, ikastetxeetako ikasleek beren denbora betetzeko erabiltzen dituzten jarduerak eta esperientziak ere.

Curriculumekoak diren **materialei** dagokienez, hau da, hizkuntza eta edukiak irakasteko erabiltzen diren materialei dagokienez, hainbat ikastetxetan aipatu dute beharrezkoa dela material aproposak sortzea ikasle horiek ikasi dezaten. Esate baterako, irakasle batek azaldu du hemengo ikasleekin erabiltzen ziren ipuinak, istorioak (gaztelaniaz nahiz euskaraz) askotan ezin direla erabili, ikasle etorkinek dituzten adin-mailez bestelako adinetarako pentsatuta daudelako. Gainera, zailtasun kulturalak izan ditzakete, eta horrek desegoki bihurtu dezake beste batzuentzat egokia zen testua.

Ikastetxe askotan azaldu dute ikasle horientzako materiala eurek sortzen dutela. Horretarako, jarduera berriak antolatzen dituzte edo lehendik zituzten materialak egokitzen dituzte. Ia ikastetxe guztietan ordenagailuak oso garrantzitsuak dira idazketaren **autoikaskuntza** eskoletarako, eta beren hizkuntzan edo ikasten ari diren hizkuntzan dauden testuak interneten begiratzeko ere.

3.5. ELKARBIZITZA IKASTETXEKO PLANEAN

Erreportaje batetik (El Periódico, 1999ko apirilaren 25a) ateratako esaldi batek institutu bateko zuzendariaren ahotan jarri zuen honakoa zioen titularrak: *“Miquel Tarradell institutuan ikasle atzerritarrak erdia baino gehiago dira, eta ia ez dago liskarrik”*.

Agian ez da esaldirik egokiena, baina esaldi horrek erakusten duenez, zenbaitek uste dute ikasle atzerritarrak dituzten ikastetxeetan biolentzia egoera gehiago daudela. Beraz, galdera hau egin diezaiokegu geure buruari: zergatik pentsatu behar dugu kultura ezberdinetatik datozen pertsonen arteko eskolako elkarbizitzak indarkeria sortu behar duela nahitaez? Beharbada komunikabideek sortu dute ikasle etorkinak eta indarkeria lotzen dituen ustea, ikastetxe gatazkatsuei eta osotasunaren eredu ez direnei buruzko zenbait berri emanez, baina datuek beste zerbait adierazten dute.

Benetan, ikastetxeetako planetako diziplina eta elkarbizitza arauak aipatu direnean, zuzendariak naturaltasunez adierazi dute ez dela beharrezkoa diziplina edo elkarbizitza aipatzea, kasu batzuetan izan ezik. Hortaz, adierazi dute eskolara ez joatearen arazoa eta ikasle berriak ikastetxeko bizitzara moldatzeko beharra aipatzen dutela arauak, eta ez elkarbizitzaren ondorioz sortutako arazo espezifikoa.

Zuzendari batek adierazi du bere ikastetxean ijitoek protagonismoa galdu dutela, arreta berezia ematen zaien taldeen artean. Orain protagonismo hori etorkinak hartzen hasi dira, eta gehiago aipatzen du gutxiengo bat direla, diziplina-arazoak baino. Ikasleen %80 baino gehiago etorkinak dituen beste ikastetxe batean ziurtatu dute ez dutela jatorri atzerritarreko ikaslerik kanporatu. Beste ikastetxe batzuetan erantzun kategorikoa eman dute: ez da egon jatorri atzerritarreko ikasleek bereziki sortutako diziplina-arazorik.

Are gehiago, errealitateaz duten ikuspegitik hurbilen dagoen esaldia aukeratu behar zuten galdera batzuetan, eta ikastetxeko arduradunak bat datoz erantzunetan gainerako irakasleek eman dituzten erantzunekin (ikus 6. kapitulua “Irakasleen iritzia”).

Kontsultatu diren ikastetxe gehienetan haxe izan da gehien eman duten erantzuna: *“ikasle etorkinek ez dute sortzen arazo gehigarrik”*. Gehien eman duten bigarren erantzuna, berriz, honakoa izan da: *“gainerako ikasleek sortzen dituzten arazoan antzeko arazoak sortzen dituzte”*. Bi ikastetxetan baino ez dute aukeratu erantzun hau: *“ikasle batzuek berariazko arazoak sortzen dituzte, bai”*, eta jatorria ere aipatu dute, baina honakoa gaineratu dute: *“beren jokabidea atentzioa emateko modukoa izaten laguntzen duena familiaren edo norberaren egoera da”*. Beraz, ulertzen da, arazoak ez dituztela sortzen ikasle etorkinak direlako. Kasu ia guztietan azpimarratu egin dute ikasle etorkinek gainerako ikasleen arazo berak sortzen dituztela, eta kasu bereziren bat aipatuz gero, ikasleen kopuru globalarekin lotuta dagoela adierazi dute.

Hainbat aldiz azaldu da arazoak ez direla horrenbeste ikastetxearenak edo ikastetxeko ikasleenak, baizik eta kanpotik datozenak, ikastetxea inguratzen duten eremuetatik datozenak. Jesús Viñasek Miguel Essomba, koord., (2000:57) liburuan azaldu duenez, eremu horiek askotan ingurune degradatuetan daude, eta horrek ikastetxearen ikuspegi desitxuratua ematen du batzuetan:

“Ikastetxeak ingurune zehatzetan daude, eta hezkuntza-sistemak ia ezin du jardun ingurune horietan. Horrexegatik, ikastetxe batek dituen ohiko arazoez gain, bereziki baztertuta dauden eta zailtasun handiak dituzten ingurune sozialetako elementu aztoratzaileak ere hartu behar dira kontuan”.

“Zure Jainkoa judua bada, zure autoa japoniarra, zure pizza italiarra, zure gasa aljeriarra, zure kafea brasildarra, zure oporrak marokoarrak, zure zifrak arabiarra, zure hizkiak latindarrak, nola ausartzen zara esatera zure bizilaguna atzerritarra dela?”

Arazismoaren aurka, ergelkeriaren aurka (pintada anonimoa)
Erdi Aroko Hiriguneko parrokia bateko sakristian jarrita dagoen kartela
Etorkinak joaten dira hara, laguntza eta elikagai bila

3.5.1. Erljioa

Eskolako elkarbizitzaren beste alderdi bat dira erlijioak, eta adierazi daiteke ez dela egon sinesmen erlijiosoekin lotutako gatazkarik: ikastetxe batean ere ez dute esan arrazoi horren ondorioz sortutako gatazkarik egon denik.

Deigarria da B eta D ereduko ikastetxe publiko batean daudela erlijioa aukeratu duten ikaslerik gehienak (alternatiba aukeratu beharrean). Ikasle hegoamerikar askok aukeratzen dute erlijioa.

Ikastetxe konfesional bietako batean, arduradun pedagogikoari galdetu zaio ea ikasleen aukera erlijiosoa errespetatzen den, eta adierazi du “*ez dagoela inolako arazorik*”. Ikasle horiek erritueta parterik ez hartzea erabakitzen badute, ez joateko baimena ematen zaie, eta ikasteko denbora ematen zaie horren orde.

Jantziak eztabaidarako arrazoiak izan daitezke Bigarren Hezkuntzan, batez ere beloagatik, baina ez dute inongo ikastetxetan aipatu, anekdota gisa ere ez.

Kontuan hartu behar da Lehen Hezkuntzako ikasleek (eta arrazoi handiagoz Haur Hezkuntzakoek), adinagatik, ez dituztela era zorrotzean bete behar erlijioen oinarri guztiak. Esate baterako, erlijio musulmanaren kasuan, Ramadanean, eskola publiko bateko hiru ikasleren aita den Gasteizko iman baten arabera, adin txikikoek baraua “*ez dute jarraitu beharrik, baina familia oso sinestun batzuek nahiago dute adin txikiko seme-alabek ere barau egitea*”.

Alde zaharreko parroko batek kontatu duenaren arabera, taldeak egiten duen presioak eragiten du eskolako jantokian Ramadanari egiten zaion jarraipenean: “*Ama saharar batek hiru seme zituen umeentzako jantokia zuen eskola batean, eta hasiera batean bi semerik txikienei baimena eman zien Ramadana ez jarraitzeko, Koranak baimena ematen duelako. Handik egun gutxira bietatik nagusia barau egiten hasi zen, barau egiten ari ziren ikaskideek presioa egin ziotelako gauza bera egin zezan*”.

Erljio musulmaneko ikasleak dauden ikastetxeetan **eskolako jantokiko** arduradunek menu alternatibo bat ematen dute urteko egun guztietan, eskolan eskaintzen denak txerrikiaren edo haren eratorriren baten gai dietetikoren bat edukiz gero. Hala ere, horrek ahalegina eskatzen duen arren, arduradunek adierazi dute ikasle musulmanen familiako kide batzuek, Mahomaren doktrinaren jarraitzaile sutsuak direnez, eskatzen dutela ematen den haragia erritu musulmanaren arabera hil dadila.

Elkarrizketatu den Gasteizko imanaren ustez, erritu-eskakizun hori betetzen duen haragia jatea ez da erlijio musulmanaren kontrako falta larria. Hala ere, Koranaren jarraitzaile sutsuenek ez dute beste haragi motarik onartzen. Ez da erraza horrela hildako haragia aurkitzea. Alde Zaharreko imanaren arabera, Bilboko hiltegi batean Koranak agintzen duen eran hiltzen dute haragia. Dena dela, jantokiko arduradunek adierazi dute oso zaila dela behar horri erantzutea. Produktua asko garestitzen da, eta ikastetxeak ezin du kostu hori bere gain hartu. Horrez gain, ikuspuntu praktikotik, oso zaila da irtenbide bat bilatzea, eta, gainera, arduradun batek esandakoaren arabera: “*haragirik ez badute nahi, arraina ematen diegu*”.

3.5.2. Familiekiko harremana

Gurasoek hezkuntzan parte hartzearen edo ez hartzearen arabera izango da, neurri handi batean, seme-alaben hezkuntzak emaitza positiboa izatea. Implikatutako sektore guztiak ados daude; funtsezkoa da gurasoak ikastetxeko hezkuntza-jarduerekin lotutako alderdi guztietan barneratzea.

Eskolan **ikasle etorkinen familien harremana** errazten den ala ez galdetu da, eta ea familien eta eskolaren arteko harremana ona den, eta guztiek, batek izan ezik, baietz erantzun dute. Eskola bitako zuzendariak adierazi dute: “*hemengoek baino are gehiago parte hartzen dute*”. Eskola horietako batean, GEko (gurasoen elkarte) lehendakaria ikasle etorkin baten aita da. Hainbat ikastetxek gurasoentzako eskolak dituzte. Ikastetxe batzuetan azaldu dute denbora berezia eskaintzen zaiela gurasoei eta eskolan duten eginkizunari; hain zuzen ere, matrikula egiteko unean. Itzultzaileak

behar direla aipatu dute batzuek, eta batzuetan lan hori seme-alabek egiten dutela. Ikastetxeetako zuzendarien erantzunak askotarikoak dira: “*ondo parte hartzen dute*” edo “*hemengoek bezainbat*”, eta “*familiaren arabera da*”.

Bertako familiek eskolako bizitzan duten parte hartzeari buruz, astekari batek hauxe adierazi zuen (EP [S], 2004ko irailaren 5a, igandea):

“Paradoxikoa da: gero eta seme-alaba gutxiago izan arren eta ongizateagatik gero eta ardurara gehiago dagoen arren, familiek gero eta gutxiago parte hartzen dute. “Irakasleen egoera profesionala” txostenaren arabera, %43k uste du gurasoak ez direla arduratzen seme-alaben hezkuntzaz. Beti gertatzen da gurasoekin hitzordua jartzen denean ondo doazen ikasleen gurasoak baino ez direla joaten, edozein arrazoiengatik, eta arazoak sortzen dituzten ikasleen gurasoetako bat bera ere ez dela joaten”.

Beraz, deigarria da erantzun positibo gehien izan dituen galderetako bat izatea ikasle etorkinen familiekin harreman ona ote zegoen galdetzen zuena. Bi zuzendari baino ez dira kexatu familiak ez zirelako joaten ikastetxeak deitzen zienean. Kasu zehatz batean, ikuskaritzak esku hartu behar izan zuen, guraso batzuek seme-alaben ardurara alde batera uzten zutelako modu oso kezagarri batean. Jatorri atzerritarreko ikasleak gehiengo diren beste ikastetxe batean, gurasoek ez zuten eskola-kontseiluan egon nahi, eta ez ziren joaten gurasoen batzarretara. Zuzendaria kexatu egiten zen, berak kudeatu behar zuelako gurasoen elkarteak.

Hala ere, beste ikastetxe batzuetan jatorri atzerritarreko gurasoak dira gurasoen elkartean gehien parte hartzen dutenak. Edozelan ere, Denon Eskola gurasoen elkarteak lehentasuneko helburu bihurtu du guraso horien parte hartzea bultzatzea. Esate baterako, **guraso etorkinen “arduradun”** antzeko bat sortzea aurreikusi da. Gurasoen elkarteko kide bat izango litzateke, eta elkarteko guraso etorkin berriekin lotura izango zen, eta informazioa emateaz arduratuko zen. Baina ez da lan erraza: bertako gurasoen artean oso zaila da jarduera horietan parte hartuko duten boluntarioak aurkitzea, eta jatorri atzerritarreko gurasoen artean are zailagoa. Hala ere, merezi du saiatzea. Juan Carlos Alonso Denon Eskola Arabako gurasoen elkarteko kideak dioenez:

“Guraso etorkinengandik ikasi behar dugu, eta batez ere hegoamerikarregandik, batzuetan parte hartzeko ohitura gehiago dute-eta. Gurasoen elkarteetako zuzendaritza-batzordeetan sartu nahi ditugu. Etorkinek parte hartzeko duten gaitasuna aprobeztatu behar da. Elkar hartu behar dugu: guk ere eurengandik ikasi behar dugu, eta beren herrialdeetatik dakartzaten esperientzietatik. Askotan kexatzen dira zerbait folklorikoa balira bezala tratatzen ditugulako, banatzen gaituzten osagaiez bakarrik interesatzen garelako eta ez batzen gaituzten gauzengatik...”.

Integrazioa eta ikasleen familiako beste kide batzuekin informazioa trukitzea oso ongi eta naturaltasunez egiten da ikastetxeetako jolastokietan Lehen Hezkuntzako gurasoen artean. Bigarren Hezkuntzan, berriz, ez da hain ohikoa izaten, baina ikastetxeetan daudenean, beste guraso batzuekin harremanak egiteko unea izaten da. “*Berdinen arteko parte hartzea*”, Cáritas erakundearen gizarte-langile batek deskribatzen duenez, “*uste dena baino integrazio-faktore garrantzitsuagoa da, eta gurasoentzako trebakuntza-jardueren bitartez bultzatu beharko litzateke*”.

Ordutegi-arazoak

Gizarte-langile batek kontatu du ama baten arazoa. Ama horrek galdetu zion ea beste lan bat bilatu ahal zion, bederatzietatik bostetarako ordutegia izango ez zuena.

Seme txikiak galdetu zion ea zergatik ez zen ama joaten bere bila, ikaskideen gainerako gurasoek egiten zuten moduan. Ezberdina sentitzen zen, ama bere bila joaten ez zen bakarra zelako. Haren amak etxera eraman behar zituen lan egiten zuen etxeko umeak.

(Gizarte-langilea. Elkarrizketa pertsonala)

Aiten eta **amen** arteko parte-hartze proportzioari dagokionez, zuzendari gehienek adierazi dute amek gehiago parte hartzen dutela. Dena dela, zehaztu behar da askotan familia osoa ez dagoela batuta, eta familia-unitate bereko kide batzuk beste hiri edo herrialde batzuetan bizi direla. Gaur egun egokiagoa da elkarbitza-unitateei buruz hitz egitea, ikasle etorkinei zein bertako ikasleei buruz ari garenean. Izan ere, askotan familia-unitateko kide zuzenez gain, bigarren mailako ahaideak bizi dira ikasleekin. Beste familia batzuk guraso bakarrekoak dira, edo familiak banatuta daude arrazoiren bategatik, esate baterako, burokrazia- edo lan-auziengatik edo behin betiko banantzeengatik.

“Batzuetan, gurasoei deitzen zaienean ahizpa nagusiren bat edo izekoren bat joaten da gurasoen ordeztan”, azaldu du irakasle batek. “Izan ere, zenbaitetan, biek egiten dute lan, eta haien ordutegiak bat datoz eskolako ordutegiarekin”.

Hizkuntza ez menperatzea da familia batzuetako kideak ikastetxera ez joateko beste arrazoi bat eta, batez ere, eskoletan dauden erabakitze organoetan ez parte hartzearen arrazoi ere bada. Askotan, elkarrizketatu diren zuzendariak kontatu dute seme-alabek egiten dutela itzultzaile-lana. Gurasoak harritu eta poztu egiten omen dira, eta liluratu egiten dira seme-alabek duten hizkuntza-mailarekin.

Lehenago aipatu ditugun gauza bi nabarmentzen dituzte etorkinen elkarrekin bozeramaileek. Alde batetik, guraso-talde batzuek (magrebtarrek, asiarrek, Sahara azpikoek eta ekialdeko herrialdeetakoek) hizkuntzarekin duten zailtasunaren ondorioz, gutxiago parte hartzen dute ikastetxeetako bizitzan, eta hizkuntza oso gutxi menperatzen dutenez, ezin diete seme-alabei ikasketetan lagundu. Bestetik, askotan gurasoek kultura-gabeziak dituzte, eta ez diote baliorik ematen jarduera akademikoari gizartean igotzeko faktore gisa. Garrantzia ikasteari eman beharrean, garrantzi handiagoa ematen diote seme-alabek dirua ahalik eta arinen irabazteari. Ikasketena estatus ekonomikoa eta soziala hobetzeko bide bat izan ahalko litzateke. Askotan, arrazoiak ez da hezkuntzarenganako interes falta, baizik eta familiaren ekonomian diru-sarrera gehiago edukitzeko beharra.

3.5.3. Familia bitartekariak eta erakundeekiko harremanak

Langileak behar izatearen ikuspuntutik, ikastetxeetako zuzendaritza-taldeek beste laguntza batzuk eskatu dituzte, eta ez soilik akademikoak, lehenago esan dugun bezala. Figura motaren baten beharra da dagoena, gizarte-langile edo bitartekari antzeko bat, ikastetxeen eta ikasleen familien artean egoteko, baita familien eta administrazioaren artean ere. Pertsona horrek burokrazia- eta administrazio-gaietan lagunduko liekete. Eskolaren eta etorkinen elkarrekin arteko zubi-lana egin ahal izango luke (ikusi 6. kapitulua).

“Kultura arteko bitartekaria: *g eta e. Figura profesional horren lana kultura interpretatzea da, kultura ezberdinetako pertsonen arteko komunikazioa errazteko, kultura arteko harremanen kudeaketan aholkatzeko eta, egokitzen bada, harreman mota horretan sortu daitezkeen gatazketan bitartekaria izateko.”*

Hizkuntzarekin duten zailtasunarekin eta gure hezkuntza-sistema ez ezagutzearekin lotuta, ikastetxeen arduradunek adierazi dute horrelako kasuetan beharrezkoa izango litzatekeela **bitartekari bat edo gizarte-langile bat** ikastetxeen eta familien artean. Batez ere hasieran, informatzeaz gain, eskola barruko kudeaketa burokratikoetan lagunduko die, eta kanpoan aurkeztu egingo ditu familiak, eta itzultzaile lanak egingo ditu. Hitz egiten dituzten hizkuntzetan itzultzaileak bilatzea ez zen arazo handia izango, udalak duen itzultzaileen lan-poltsan bilatu daitezkeelako, hain zuzen ere, udalak etorkinen elkarrekin lankidetzan duen lan-poltsan.

Beraz, pertsona hori egonez gero, saihestu egin ahal izango liriateke zuzendari batek etorkinen elkarrekin kideen edo pertsona interesatuen interferentziak deitzen dituen. Izan ere, itzultzaile-lana egiten ari direla argudiatuta, heldu berrien erabakietan eragiten dute, beren interesen arabera.

Bitartekariak **eskolako diru-laguntzak** kudeatzen ere lagundu ahal izango luke, horrela nahi den beste aprobetxatu ahal izango dute, hau da, eskolako laguntza ematea izango zen euren lana. Diru-laguntza horiek emateko moduari dagokionez, tramiteak eta ordainketak azkarrago egiteko eskatu du zuzendari batek eta, horrez gain, eskolako materialetan gastatzen den benetako kopurua kontrolatzeko sistemaren bat sortzeko ere eskatu du. Beste bat urrunago joan da, eta diru-laguntza beharrezkoa den ala ez egiaztatzeko eskatu du. Adierazi du ikasle etorkin batzuek erosteko ahalmen nahiko dutela, bertako ikasle batzuek baino gehiago, eta “hemengo” ikasleekin konparazioak sortzen direla. Iritzi bat da.

Ikasle etorkinei eskola-materiala erosteko zuzentzen zaien eskolako laguntzen gaia behin baino gehiago aipatu dute zenbait zuzendarik. Zuzendari horien iritziak, laguntzak ematen dituzten instituzioak presa handiagoarekin eman beharko lituzkete, eta ikastetxearen bitartez. Horrela, diru-laguntza ematearen eta ikasturtearen martxaren arteko desfaseak saihestuko dira: ikasle batzuek ez dute eskolako materialik izaten ikasturte erdira arte, laguntzak heldu arte. Eskolak aurreratu behar du materialarentzako aurrekontua, eta diru hori beste gabezia batzuei aurre egiteko erabili ahal izango zen. Benetan eskatzen dena administrazioen arteko koordinazio handiagoa da, edo bizkortasun handiagoa diru-laguntzak ordaintzeko orduan. Horrela, ikasle horiek eskolara heltzen direnean, ez diote beste eragozpen bat gehitu beharko beren hezkuntza-prozesuari, eskolako material egokia ez edukitzeagatik.

Dena dela, bitartekoaren, gizarte-langilearen, **animatzaile soziokulturalaren**, artekariaren, edo eman nahi zaion izenaren figura eztabaidatu egin daiteke, eta ez dago argi bere lanbidearen profila. Gainera, haren atribuzio posibleak oso ezberdinak dira ikuspuntuaren arabera. José Ángel Cuerda alkate ohiaren iritziak, udaleko gizarte-langileak izan daitezke edo hezkuntzako langileak, baina ez talde etniko edo etorkin talde zehatz baten menpe dagoen edo kide den pertsona bat, lehenago ez zeuden gatazka asko sortu daitezkeelako. *Erljio musulmaneko magrebtar bat izango da ekuadortarren talde batekin bitartekaria izango dena edo, alderantziz, kolonbiar bat izango da Sahara azpikoaren talde batekin bitartekari-lanak egingo dituen?*, galdetu du SOS Arrazakeriako Fede García.

Edozelan ere, **itzultzaileen** lanak funtsezkoa dirudi. Gainera, Arartekoak (El Correo 2005-04-18) eskatzen zuen bezala, itzultzaileen lana garrantzitsua izango litzateke, ez bakarrik hezkuntzarako, osasungintzarako ere bai. Familiak ikastetxeekin koordinatu, eta beste jarduera posible batzuk egin ahal izango lituzkete itzultzaile horiek.

Ume itzultzaileak

“Azken aldi honetan, Gasteizera etorri diren etorkinek hitz egiten dituzten hizkuntzen itzultzaileen lan-poltsa bat sortu du udalak.

Duela gutxi arte, eta batzuetan oraindik ere, seme-alabek egin izan dute hizkuntza ondo ez dakiten familien itzultzaile-lana. Medikuen kontsultan itzuli behar dutenean, lana ahal duten hoberen egiten dute: medikuaren galderak eta familiakoen erantzunak itzultzen dituzte. Dena joaten da ondo, beren hizkuntzan ezagutzen ez dituzten hitzik ez badago. Orduan arazoa zaila da. Baina oraindik zailagoa da itzultzailea semea denean, eta ama emakumearekin lotutako kontsulta batera doanean...”

Gurutze Gorriko gizarte-langile bat

Ikastetxeei galdetu zaie ea harremanik duten etorkinen elkarteekin, eta askok erantzun dute ez dutela inolako harremanik, eta alderantziz. Aberasgarria litzateke hezkuntzaren munduaren eta elkarte horien artean hartu-emanak sortzea. Askok dira eta, askotan, beren helburuetako bat etorkinei integrazioarekin lotutako alderdi guztietan laguntzea da. Bistan da hezkuntza oinarrizko alderdia dela.

Gasteizko ikastetxeetan elkarrizketatu direnek sarrien aipatu dituzten elkarteak **Norabide** eta **Gurutze Gorria** dira. Zenbaitek **Cáritas** ere aipatu dute.

Lehen elkarte, hau da, Norabide, Gasteizko Udalak sortu zuen, eta Elkarte Afroamerikarrak egiten du lan harekin batera. Elkarte horrek aholkularitza- eta itzulpen-zerbitzua ematen die etorkinei, eta nagusientzako hizkuntza-eskolak ere ematen ditu. Horrez gain, ikasketekin laguntza behar duten ikasleei eskola osagarriak ematen dizkiete.

Gurutze Gorriak kasu zehatzagoetan ematen ditu zerbitzuak eta, oro har, ikasle nagusiagoei laguntzen die. Hala ere, lantzean behin harremanak ditu ikastetxeekin eta, batez ere, trebakuntza eta informazio bila joaten diren ikasle nagusiekin (ikus 5. kapitulua).

Probintziako Lehen Hezkuntzako ikastetxeen kasuan, Arabako Errioxakoek (Guardia eta Oion) soilik aipatu dute laguntza-erakundeekin izandako harremanen bat, baina ez dute aipatu harremanik etorkinen elkarteekin. Izan ere, elkarte horiek ez daude antolatuta probintziako herrietan, balizko kideen kopurua txikiagoa delako. Gurutze Gorria da hain zuzen etorkinak ere barne hartzen dituen gizarte-zerbitzuren bat ematen duen erakunde bakarra. Aldundiak bultzatzen dituen trebakuntza-ikastaroak dira, eta ikastaro horiek behar dituzten taldeei zuzenduta daude. Kasu zehatz batzuetan, etorkinen familiak talde horien barruan egon daitezke.

Kasu zehatzetan, inguruko **gizarte-langileen** laguntza aipatu da, batez ere, sasoikako etorkinez osatutako familiak lanera datozenean. Bestela, etorkinen elkarteekin harremanik ez dutela adierazi dute, “ez daudelako”. Bestela esanda, ikusi da ez dagoela harremanik probintziako etorkinen eta hiriburuko elkarten artean, eta elkarteak askoz antolakuntza gutxiago dutela herrietan. Gainera, ez ikastetxeek ezta etorkinen familiek ere ez dute hiriburuan ematen den laguntzarik. Horixe gertatzen da Legutianon, Langraiz Okan, Kanpezun, Eltziegon...

3.6. ETORKINEI ZUZENDUTAKO HARRERA PLANTEAMENDUAK HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAN: ADIBIDEAK

3.6.1. Etorkinei zuzendutako harrera planak: ezaugarri orokorrak

Hasiera batean, ikastetxeen bitartez egiten dira familia etorkinetako adin txikikoak gizarte-errealitate berri batera egokitzeko prozesuak. Beraz, ume horien etorrerak eta hezkuntzaren munduan ematen dituzten lehen urratsek garrantzi erabakigarria izango dute sistema berria onartzeko orduan eta ikaste-prozesuan.

Ikastetxea aukeratzea da ikasleei harrera egin baino lehenago bete beharreko fasea. Azterlanaren beste atal batean aipatu dugunez, fase horretan ikasketekin loturarik ez duten faktoreek esku hartzen dute, hain zuzen ere, familiaren egoera sozial eta ekonomikoarekin zerikusia duten faktoreek, eta faktore kulturalak gehitu behar zaizkie horiei eta, askotan, erlijiosoak ere bai.

Aldez aurretik gertatzen den fase horretan, familiei ematen zaien **informazioak** ere funtsezko garrantzia du, baita informazio hori emateko moduak ere. Informazioaren alderdi horri buruz, kontsultatu diren gizarte-ordezkarri guztiek eta familiekin lotutako bozeramaile guztiek garrantzi handia eman diote familiei ahalik eta informaziorik osoena ematearen beharrari. Aukeran dituzten ikastetxeei eta erduei buruz informatu behar zaie, baita hezkuntza-sistemak etorkizunean eman ahal dituen aukerei buruz ere.

Harrera arrakastatsua izateko baliabide eta estrategiak jarraibideen artean, Jesús Prieto Mendaza (2003:28) irakasleak, hezkuntza esku-hartzearen gainean dituen ardatzetan, nabarmendu du izena emateko eta matrikulatzeko prozesua asko zaindu behar dela:

- *“Familiak ez badaki eskolako hizkuntza, komeni da interprete-lana egin dezakeen norbait eskura izatea, lehen harremana hurbilekoa eta atsegina izateko (lagunen bat, GKEren batean laguntzen duen pertsonaren bat, ikastetxeko edo hurbileko beste ikastetxeren bateko ikasle etorkinen gurasoren bat...).*
- *Eskolari eta hezkuntza-sistemari buruzko informazioa ematea ahoz (antolakuntza, hizkuntzaren tratamendua...) eta, aldi berean, ahal izanez gero, informazio hori idatziz ematea gurasoak hitz egiten duen hizkuntzan.*

- Eskolako instalazioak eta eskaintzen diren zerbitzuak erakustea familiari eta seme-alabei, eta gurasoei seme-alaben irakasleak aurkeztea.
- Matrikula egiteko beharrezkoak diren datu guztiak batzea, familiaren egoerari buruzkoak barne:
 - duela gutxi heldu bada edo denboraren bat badarama udalerrian
 - gaztelania eta euskara zein mailatan ezagutzen dituzten
 - familiako harremanetan erabiltzen duten hizkuntza, eta alfabetatze-maila
 - familiak dituen lan- eta etxebizitza-baldintzak
 - erkidegoan geratzeko edo beste leku batera joateko asmoa badute
 - erakundeekin edo euren kulturako pertsonekin dituzten harremanak
 - aitaren eta amaren ikasketa-maila
- Umeen egoera eta eskola-ibilbidea:
 - jatorrizko herrialdean izan zuten eskolatzea. Maila eta urteak
 - zein elkartetan hasi zen bere herrialdeko hezkuntza-sisteman
 - alfabetatze-maila eta zein hizkuntzatan (hizkuntza-gaitasuna)
 - umeen eskolatze-prozesuak frogatzen dituzten agiriak.

Hala ere, hasierako helburu horiek oztopoak izan ditzakete, batzuetan ikastetxeek ez dutelako informaziorik jatorrizko herrialdeko hizkuntzan. Gainera, batzuetan, paperik ez dutenez edo legez kontrako egoeran daudenez, beharbada ez dute atsegin izango informazioa ematea, informazioak lar isilpekoak direla uste dutelako.

3.6.2. Harrera batzordeak

Zuzendaritza-taldeek egingo dituzten jarduerak erraztu egingo dituzte familien eta umeen lehenengo urratsak hezkuntzarekin duten harremanean. Beraz, zaindu egin behar dute ikastetxean egiten diren jarduera guztiek helburu zehatz batzuk izatea, eta eskolako komunitatea osatzen duten guztiek jakin eta koordinatu behar dituzte helburu horiek: irakasleek, ikasleek eta familiek, baita irakasleak ez diren gainerako langileek ere. Komeni da nabarmentzea beharrezkoa dela azken langile horiek sartzera. Ikastetxeetako planetan batzuetan ahaztu egiten dira langile horiek, baina eginkizun oso garrantzitsua dute ikastetxeko bizitzako hainbeste alderditan.

Harrera-plan osoa egiteko, **harrera-batzorde** bat sortu behar da (Jesús Prieto Mendaza, 2003). Zuzendariak gain, batzorde hori osatuko dute ikasketa-burutzak, aholkulariak, berariazko laguntza ematen duten irakasleek, tutoretza aplikatuek. Batzordearen lana honakoak planifikatu eta haien jarraipena egitea da: etorreraren hasierako prozesua eta, horren ostean, ikastetxeko jarduera guztietan egokitzea.

Horretarako, beharrezkoa da jarduera batzuk planifikatzea, heldu berri direnek informaziorik onena izan dezaten ikastetxeko heziketa-alderdi guztiei buruz. Jarduera horiek **ikastetxeko harrera-programaren** inguruan antolatzen dira.

Harrera-batzordeak jarduera-programa prestatzen du ikastetxera helduko den edozein pertsonari harrera egiteko (ikasleak eta irakasleak), agiri guztiekin eta honakoen deskribapenarekin: jarduerak, arduradunak, baliabideak eta atal bakoitzean aplikatu behar den segida:

- A) Ikasleei harrera egitea:
 - epe arruntean.
 - ikasturtean zehar.
 - hainbat ezaugarriko ikasleak: etorkinak, HPB...
- B) Irakasleei harrera egitea.
- C) Familiei harrera egitea.
- D) Irakasleak ez diren langileei harrera egitea.

Horren zehaztapenean hainbat modutan ikus daitezke islatuta. Adibide bat izan daiteke Samaniego Ikastetxean egindako **helburu nagusien** aurkezpena:

1. “Etorri berri diren ikasle guztiek esparru guztietan ezagutzea eskola: lekuak, ordutegiak, jokabide-kodeak, jarduerak...”
2. Etorri berri diren ikasleak hartzen dituzten irakasleek ahalik eta arinen ezagutzea ikasle horiek.
3. Ikasle etorri berriek ezagutu ditzatela ikaskideak, irakasleak eta beren hezkuntza-prozesuan inplikaturako irakasleak ez diren langileak.
4. Etorri berri den ikaslearen familia eskolatik hurbil sentitzea. Horrela, erraztu egingo da hartu duen gizartearen integratzeko prozesu zaila.

Zuzendaritza-taldeetako kideek dute ardura helburu horiek betetzen lagundu dezaketen neurri guztiak abian jartzea dinamizatzeko, heldu berri diren ikasleentzako etorrerara errazteko. Hori dela-eta, garrantzitsua da koordinatuta egotea, eskolako bizitzarekin lotutako neurriak ezartzeko orduan. Ikastetxearen antolakuntzari dagokionez, neurriak hauexek izan daitezke:

- Harrera-batzorde bat sortzea.
- Heldu berri diren ikasleentzako harrera-agiri guztiak egitea eta biltzea. Ahal izanez gero, ikastetxera etortzen diren ikasle atzerritarren hizkuntzetara itzulita prestatzea agiri horiek, eta ez bakarrik hizkuntza ofizial bietan.
- Harrera Planak bultzatzea, berrikustea eta ikastetxeko langileen eskura jartzea.
- Ordutegiak, espazioak eta metodologiak malgutu daitezkeen erraztea (Administrazioak eta legeek baimentzen badute).
- Komunikatzeko bide egokiak sortuta, harremanak bideratzea familiarekin, eta ikastetxeko jardueretan eta bizitzan parte hartu dezaten saiatzea.
- Beharrezkoak diren giza baliabideen eta baliabide materialen hornikuntza sustatzea.

Ikasleekin egiten diren jardueren ikuspuntutik:

- Familiarekin jarduteko estrategiak ezartzea.
- Hasierako elkarrizketa egitea.
- Ikasturtea esleitzeko irizpideak zehaztea.
- Orientabidea eta aholkularitza.
- Informazioa ematea eskola-komunitateko kideei: zer esan eta nori.
- Beste gizarte-zerbitzu batzuekin egon behar den harremana”.

3.6.3. Ikasleentzako harrera

Edozelan ere, zuzendaritza-taldeak familiei eta familiek ikastetxeko arduradunei informatzeko hasierako faseaz gain, ikastetxe guztietan daude gehiago irauten duten harrera-estrategia batzuk. Estrategia horiek ikasle etorkinei zuzendutako alderdi espezifikoak egokitu ditzakete, horrelako ikasleak hartzen dituzten ikastetxeetan. Estrategia horiei **harrera-planak** deitzen zaie, eta honakoak dira:

“Etorri berri diren ikasleak ikastetxera errazago egokitzeko jardueren-protokolo bat. Ematen diren orientabideak beste herrialde batzuetatik datozen ikasleei buruzkoak dira eta/edo EAEko hizkuntza ofiziala/k ez dakizkiten ikasleei buruzkoak. Ikasle horiek eskolara egokitzeko eta hizkuntza ikasteko prozesua egin behar dute. Harrera-plana hezkuntza-etapa guztietan aplikatu behar da, nahitaezkoak ez diren etapetan ere. (Askoren artean, 2004)

Ikastetxeko curriculum-proiektuan gertatzen dira honakoak:

- Aipamen kulturantzak sartzen dira curriculumean, batez ere ikasleentzako jatorrizko kulturenak.
- Lehenetsia duten estrategiak jasotzen dira, ikastetxera sartzen diren ikasleentzako hizkuntza- eta curriculum-premiei erantzuteko.
- Hezkuntza esku-hartzeko banakako planaren oinarriko ereduak adosten da.

Hizkuntza-laguntzako planean ezartzen dira ikasle horiek ikaste-prozesuan integratzen laguntzeko jarduerak leku egitera zuzendutako planteamenduak.

Kontuan hartu behar da harrera-protokoloak ez direla bakarrik etorri berri diren ikasleentzat, baizik eta **ikastetxearekin lotura duten guztientzat**, eta ez da ahaztu behar talde horretan sartzen direla irakasleak ez diren langileak, irakasleak eta familiak.

Oro har, eredu honen arabera antolatzen da **ikasleak hartzea**, aldaketa batzuekin (ikus adibideak):

- jarduerak deskribatzea: ikastetxea, ikasgela eta taldea aurkeztea;
- arduradunak: zuzendaria, tutorea, hizkuntzarekin laguntzeko irakasleak...;
- erabiltzen diren baliabideen azalpena: etorrerako bideoa, txostena edo karpeta;
- ikastetxeko lekuak zerrendatzea eta jarduteko estrategiak azaltzea.

Ikasle etorkinak hartzeko, ikasle berriei buruzko eskolako eta eskolaz kanpoko informazio guztia batzen da familiarekin. Horrez gain, gainerako ikasleentzat egiten diren urrats guztiak egiten dira, berariazko jarduera batzuk badaude ere:

- ikasle etorkinak hartzeko ardura duen irakaslea aurkeztea
- ikasteko erabiliko duen hizkuntza (euskara edo gaztelania) zein mailatan dakien ezartzea
 - 0. maila: ez du hitz egiten, ezta ulertu ere
 - 1. maila: ez du hitz egiten, baina oinarrizko zenbait kontzeptu ulertzen ditu
 - 2. maila: ez du hitz egiten, baina edukien zati handi bat ulertzen du
 - 3. maila: edukiak ulertzen ditu eta era oinarrizkoan komunikatu daiteke
 - 4. maila: hizkuntzan adierazteko eta hizkuntza ulertzeko maila ona
- maila eta aurkitutako zailtasunak zehaztea
- irakasle-tutore bat eta berea izango den ikasgela esleitzea
- eskola-curriculumaren osagarriak diren datu guztiak jasotzea (erlijioa, hitz egiten dituen hizkuntzak, jantokiko fitxa, egiten dituen kirolak, etab.)
- **ikasle-gidari** bat aurkeztea (ahal izanez gero, bere hizkuntza hitz egiten duena)

Ikasle-gidariak era espontaneoan funtzionatu dute betidanik ikasle-talde guztien artean, baina jatorri atzerritarreko ikasleen kasuan, harrera-planek garrantzi berezia ematen diete, gainerakoek baino zailtasun gehiago dituztelako.

Ikasle-gidariak edo ikasle enbaxadoreak (lagun-berriak, “Ikasle etorkinentzat harrera planak egiteko orientabideak” argibideetan deitzen dituzten bezala [op. cit. 55. orr.]) harrera-planetan aipatzen dira izen ezberdinekin. Jatorri atzerritarreko ikasleari esleitu zaion taldeko pertsona bat izan ohi da, etorri berri den ikaslearentzat ikasgelaren ordezkari bihurtzen dena. Beraren lana etorri berriaren harrera erraztea da, ikastetxean zein taldean.

“Ikasle etorkinentzat harrera planak egiteko orientabideak” argibideen arabera, borondatezko pertsona batzuen artean aukeratu daitezke enbaxadoreak, eta komeni da taldeko kide guztiak enbaxadore izan ahal izatea, lehenago edo geroago.

“Hasiara batean, enbaxadorea harreraz arduratzen den pertsona da, eta beharbada berak lagunduko dio ikaskide berriari eskola lehen aldiz ikustera: esleitu dioten ikasgela eta hizkuntzarekin laguntzeko ikasgela erakutsiko dizkio bereziki.

Garrantzitsua da pertsona horrek eskolako kultura-barrietatea ordezkatzea eta, batzuetan, interesgarria izan daiteke etorri berri denaren hizkuntza bera hitz egitea eta ikasteko erabiltzen den/diren hizkuntza/k ondo jakitea.

Zenbaitetan, kontuan hartu behar da generoaren auzia, ikasle-gidariaren eta heldu berriaren arteko harremana errazagoa izan dadin. Batzuetan, adinagatik edo erlijio-aginduengatik, zaila da genero ezberdineko pertsonen artean hurbileko harremana sortzea. (Inma Ortega eta beste egile batzuk, 55. orr.)

3.6.4. Ikaste-prozesuaren esparruak

Ikasle guztien harreraren alderdi garrantzitsua da **harrera-guneak** erosoak izatea, bereziki ikasle etorkinen kasuan, denbora nahiko igaroko dutelako han. Berdin da kultura arteko ikasgelak edo harrera-ikasgelak deitzen badira, ikasgela horiek duten izenari jarraituz, erreferentziazko elementuak izan behar dituzte, ikasgela ezagunagoa izan dadin etorri berri diren ikasleentzat.

Elizabeth Coelhok (1999) zehaztu egin du zein alderdi hartu behar diren kontuan hizkuntza eta jatorri kultural ezberdinak dituzten ikasleak ikasgeletara heltzen direnean. Azpimarratu egin du kultura- eta hizkuntza-talde guztiek maila berean parte hartu behar dutela eskolako bizitzaren alderdi guztietan.

Ikasleak hartzeko baldintzekin lotuta, hizkuntza bat ikasteko behar diren baldintzak azaldu ditu, eta ikasgelara ikasle berriak heltzea erraztu dezaketen elementuak ere. Horretarako, espazio eroso bat sortzen saiatu behar gara, hasieran ematen den itxura garrantzitsua delako egokitzeko lehen uneetan.

Irakasle-tutore eta **ikasle-enbaxadoreaz** gain, ikasgela deskribatzen du ezagutzen trukeak eta ikasketa kooperatiboa gertatuko diren ikasteko gune gisa. Ikaskideekin elkarrekintzan ikasiko da/dira hizkuntza/k batez ere eta, beraz, hasiera batean elkar ezagutzea sustatu behar da: horretarako, ikaskide guztien argazkiak eta izenak jarri daitezke armaruetan edo ikasgelako apaletan. Euren hizkuntzak grafia ezberdina badu, esaterako, arabieraren, txineraren edo Europa ekialdeko hizkuntzen kasuan, izenak beren hizkuntzako grafian idatzi daitezke, eta transkripzio fonetikoarekin.

Kultura arteko ikasgelan garrantzitsua da kulturak eta jatorriak ezagutzea, pertsonak eta hizkuntzak ezagutzeaz gain. Beraz, horretan jarri daitezke agurtzeko esaldiak hainbat hizkuntza eta grafietan, ikasleen jatorrizko herrialdeen mapak, eta liburu elebidunak eta ikasgelan erabiltzen diren hizkuntzen hiztegiak, ikasleen herrialdeetako monumentu adierazgarrien argazkiak... Horrek ikasteko esparru erosoagoa sortzen lagunduko du.

3.6.5. Lehen Hezkuntzako etorkinei zuzendutako harreraren adibideak

Adibide moduan, Gasteizko Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe publiko biren harrera-ereduak aurkeztuko ditugu. Ikastetxe horiek esperientzia handia dute ikasle etorkinen harreraren, eta ereduak 2003-2004 ikasturtean egin ziren. Lehen ikastetxearen kasuan, “Antonio Forniés” Haur eta Lehen Hezkuntzako Ikastetxea, harrera-planaren zati bat bakarrik agertzen da, «Ramón Bajo” Haur eta Lehen Hezkuntzako Ikastetxearen kasuan, dokumentu osoa agertzen da.

Nabarmendu egin behar dugu kasu bietan harrera-planak ez daudela soilik zuzenduta ikasleak hartzera, ikastetxera heltzen diren irakasleak eta irakasleak ez diren langileak hartzeko ere badira. Horrexegatik, eurei zuzendutako berariazko informazioak sartu dira, esaterako, segurtasun-plana edo ikastetxearen eta hiriaren planoak, ordezkapenak egitera datozen bitarteko langileentzat. Azpimarratzekoa da testuen ereduak (gurasoentzako, ikasleentzako gutunak, etab.) disketean ematen dituztela ikastetxe batzuetan, esate baterako, “Antonio Forniés” ikastetxean.

“ANTONIO FORNIÉS” HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAKO IKASTETXEAREN HARRERA-PROGRAMAREN EREDUA

Helburuak:

- Eskolarekin lotura duten pertsona guztiak sentsibilizatzea, eskola-elkarbizitzak hezkuntza-helburu gisa duen garrantziari buruz: giza balioetan hezteak.
- Elkarbizitzak arau batzuk eskatzen ditu, eta ikasle berriek eta familiek arau horiek zein diren jakin behar dute.
- Familiak seme-alaben hezkuntza-prozesuan barneratzea, tutoretzen bitartez.
- Ikastetxeko irakasleen trebakuntza erraztea eta gurasoen trebakuntza eta orientabidea sustatzea.
- Baliabideak instituzioen artean koordinatzea eta optimizatzea modu sistematikoan, eraginkorrak izan daitezen: eskolara ez joatea prebenitzea.

Harrera-batzordeak egin ohi duen beste lan bat harrera-txosten bat prestatzea edo eguneratzea da, ikasturte guztietan. Txosten horiek eduki ezberdinak izaten dituzte, hartzailearen arabera, hau da, ikasleei edo irakasleei zuzenduta egotearen arabera.

Irakasleentzat prestatzen ari diren dokumentuen artean, **tutoretza-karpeta** bat dago eta **dokumentazio pedagogikoari** buruzko beste bat. Karpeta horietan hauxe egon behar da:

1. Ikasleen zerrenda datu pertsonalekin.
2. Ikasgelako orduategia.
3. Irakaslearen orduategia.
4. Eskola-egutegia.
5. Ikasleen zerrenda, informazio osagarri honekin:
 - a. ez dute euskararik ikasi behar
 - b. AHJko eskolak ematen dituztenak (antolatutako hezkuntza jarduerak)
 - c. laguntzako ikasgeletara doazenak, eta euren orduategiak
 - d. eskolako jantokira doazenak
 - e. eskolako kuoten ordainketak
 - f. oharra
6. Gurasoei bidalitako zirkular interesgarriak.
7. AJA (antolakuntza- eta jarduera-araudia).
8. Ikasturteko funtzionamendu-arauak.
 - a. ikasleak
 - b. irakasleen jarraibideak
9. Segurtasun-plana. Eguneratzea.
10. Eskolara ez joatea justifikatzen duten agirien artxiboa.
11. Gurasoek eskolatik irteteko ematen dituzten baimenak.
12. Diskete bat, irakasleek erabiltzeko inprimaki eta txantilo propioen ereduak.

Hauexek dira irakasle guztiek eduki beharko dituzten dokumentu pedagogikoak:

1. Ematen dituen irakasgaien ikasgelen programazioak.
2. CNEen kopia (curriculum norbanakoari egokitzea).
3. Ikasturtearen tutoretza-jarduerari buruzko programa.
4. Ikasturtean bidalitako ebaluazio-txostenen fotokopiak.

“Irakasleek jarduteko jarraibideak” agiriaren eguneratzea ere sartuta dago. Agiri horretan daude ondokoetarako jarraibide eta arauak, prozedura-eskiliburu batean:

- a. ikasleen sarrera eta irteeren eta jolas-orduen gaineko arauak
- b. ikasleen asistentzia eta eskolara ez etortzearen justifikazioak
- c. diziplina-erregimena
- d. irakasleen bajak eta irakasleak lanera ez joatea

Nabarmentzekoa da EAEko irakasleen herena behin behinekoa dela, eta askotan ikastetxez, zonaz edo hiriz aldatzen direla ikastaro hasieran. Gauza bera gertatzen da ordezkapenak egiten dituztenekin ikasturte erdialdean. Hori dela-eta, gero eta sarriago sartzen dira txostenean **ikastetxearen plano eta hiriaren mapa**.

HARRERA-PLANAREN EREDUA “RAMÓN BAJO” HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAKO IKASTETXEA

JUSTIFIKAZIOA ETA HELBURUAK

Ez dugu ezer berririk erakusten esaten badugu ikasle etorkinak ikastetxe batera sartzen direnean gizarte- eta hezkuntza-integrazioak dakartzan zailtasun logikoak bizi izaten dituztela. Beraz, hainbat neurri hartu behar dira, aipatutako zailtasunak gainditzen laguntzeko.

Gure ikastetxean, funtsean hiru ardatzek antolatzen dituzte esparru horretako ardurak:

- Hizkuntza/k.
- Motibazioa, norberaren garapena eta autoestimua.
- Ikastetxearen eta familiaren arteko harremana.

Horrenbestez, honako helburuak pentsatu ditugu:

- I. Ezberdintasunen berdintasunean oinarritutako eskola- eta gizarte-integrazioa lortzea.
- II. Komunikatzeko aukerak erraztea, komunikatzeko gaitasunak hainbat hizkuntzatan garatzearen bitartez.
- III. Ikasle etorkinen gaitasunak ahalik eta gehien garatzea, ikasketa bizkortzeko prozesuen bitartez eta alderdi kualitatiboan zein kuantitatiboan elkarrekintza-kopurua handituta.
- IV. Ikasle atzerritarrek ingurune sozialarekin harremana izan dezaten eragitea, edozein bitarteko optimizatuta.

JARDUERAK

1. Harrera-protokoloa ezartzea.
2. Ikasle horien hezkuntza-premietara egokitzea ikastetxearen eta curriculumaren antolaketa.
3. Komunikatzeko gaitasunak eta trebetasunak hobetzen laguntzen duten metodologiak garatzea.
4. Familia etorkinekin lan egitea euren harremana eta ikaskuntza Komunitatean duten integrazioa bultzatzen duten jardueren bitartez.

HARRERA-PLANAREN DESKRIBAPENA

1.- IKASTETXEAREN TESTUINGURUA

Ikastetxea Gasteizko Erdi Aroko Hirigunean dago, hirigintza berritzeko prozesuaren eraginik izan ez duen eremuan. Hizkuntza.- Inguruan gaztelaniaz egiten da, eta etorkinen hizkuntzak ere egiten dira.

Biztanle atzerritarrak bizigarritasun-egoera txarrean daude. Inguruko pisu zaharretan daude batuta. Eremitan daude hiru meskita, zentro ebanjelista bat, produktu arabiarren hainbat denda, hainbat mintzategi, etab.

Ekonomia.- Klase sozial txiki samarreko auzoa da, adin helduko biztanle asko dituena.

2.- IKASTETXEAREN DESKRIBAPENA

- a) IKASLEAK ETA TALDEAK. Ikastetxeak 72 ikasle ditu Haur eta Lehen Hezkuntzan, eta zortzi taldetan banatuta daude.
- b) HIZKUNTZA-EREDUAK: Orain A eredu eskaintzen duen ikastetxe publikoa da (eskolak funtsean gaztelaniaz ematen dira, eta euskara eta ingelesa irakasgaiak dira). Eskolaz kanpoko ikastaroetan arabiera ere irakatsi da.
- c) ANTOLAKUNTZA ETA ORGANIGRAMA: Gure ikastetxeak 12 irakasle ditu. Multzo horretan sartzen da beste ikastetxe batekin partekatzen dugun logopeda bat, baita etorkinei atentzioa emateaz arduratzen den irakasle bat ere. Zuzendaritza-talde bat dago (zuzendaria, ikasketa-burua eta idazkaria) eta Eskola Kontseilua, batzorde hauek osatzen dutena: Iraunkorra, Elkarbizitza, Ekonomikoa eta Eskolako jantokia. Harrera Batzorde bat sortuko da 2003-04 ikasturterako.
- d) IKASTETXEAK ZEIN HISTORIA DUEN IKASLE ATZERRITARREZ ARDURATZEN: 1996. urtea baino lehen, ikasle atzerritar gutxi batzuk zeuden. Ikasle horiek normaltasunez integratzen ziren eta hezkuntzari etekin egokia ateratzen zioten. Geroztik kopurua masifikatuz joan da, eta orain %60 dira.

3.- BERRIKUNTZA-PROIEKTUA

1996. urtetik aurrera Ikaskuntza Komunitateko Proiektu bat egiten ari gara, eta azken urteetan jarduera-urrats hauek jarraitu ditu:

- 1) ELKARRIZKETEN BIDEZKO IKASKUNTZA
- 2) BATERAKO HEZKUNTZA
- 3) IKASLE ATZERRITARREI HARRERA ETA JARRAIPENA EGITEA
- 4) TALDE INTERAKTIBOAK
- 5) IRAKURKETA BULTZATZEKO PLANA: LIBURUTEGI TUTORIZATUA

4. GURE IKASLE ATZERRITARREN KOPURUA ETA TIPOLOGIA

Une honetan 43 ikasle etorkin daude ikastetxean, eta horietatik %58k jatorri magrebtarra dute (marokoarrak, aljeriarrak eta sahararrak), %32k jatorri latinoamerikarra (Ekuador, Kolonbia eta Dominikar Errepublika). Gainerako %10a ekialdeko Europatik etorritakoa da (Eslovakia eta Errusia).

5.- IKASTETXEKO GIZA BALIABIDEEN ANTOLAKETA

Beharrezkoa da ikastetxe osoak parte hartzea, hau da, kide guztiak erakutsi behar dute ikasleak hartzeko jarrera ona eta lagundu egin behar dute ikasle atzerritarrek eskatzen duten berariazko hezkuntza-atentzioan. Horretarako, neurri hauek gomendatzen dira:

5.1. HARRERA-BATZORDEA SORTZEA. Horretarako izendatuko den Koordinatzaileak, Harrera Ikasgelako irakasleak eta loturaren bat duten tutoretzek osatuko dute batzorde hori.

Batzorde horren lana hasierako harrera-prozesua planifikatzea eta haren jarraipena egitea izango da, eta ikasleak geroago jarraituko duen prozesuarekin gauza bera egingo du. Horretarako, beharrezkoa da egutegi bat eta bileretarako ordutegi bat aurreikustea.

Kontuan hartu behar da integrazio-prozesua ez dela amaitzen harrera-epean eta, beraz, eskolatzeko-prozesuan zehar ere ikasle atzerritarri behar dituen laguntzak eman beharko zaizkio, normalizazio osoa lortu arte. Hau da, gizartearen beharrezkoak diren trebeziak eta hizkuntza-gaitasunak eskuratu arte, bai komunikatzeko, bai eskolako hizkuntza berrian edo berrietan ikasi ahal izateko.

5.2. HARRERA-BATZORDEKO KIDEEN FUNTZIOAK, ETA IKASTETXEKO GAINERAKO HELDUENAK

Honakoak dira azpimarratu daitezkeen funtzioak:

Idazkaria: matrikulazio-prozesuaz arduratu behar da.

Ikasketa-burutza: ikasleentzako prestatu den ikasketa-plana familiei jakinaraztea, Batzordeko koordinatzailearekin batera.

Pedagogia Terapeutikoko irakaslea: tutoreei laguntzea gai pedagogikoetan; aldi berean, eskolaren eta familiaren arteko bitarteko pertsona izango da, bai eta eskolaren eta gizarte-erakundearen artekoa ere.

Parte hartzen duten tutoretzak: ikasleak hartzeko benetako jarrera izatea; irekiak eta malguak izatea ikasgelako antolakuntzan beharrezkoak diren aldaketak egiteko (denbora, espazioa, materiala, talde-motak, curriculumaren egokitzapena, etab.); tutoretza-lana garatzea pertsona izaten, elkarrekin bizitzen eta ikasten erakutsiz; koordinatzailearekin, berariazko laguntza ematen duten irakasleekin, etab. lanaren koordinazio zuzena egiteko prest egotea.

Harrera Ikasgelan berariazko laguntza ematen duen irakaslea: hasieran eskolako erreferente garrantzitsuena izatea, ikasle atzerritarrek gainerako ikasleekin eta irakasleekin harremanak izateko zubi-lana egitea. Aldi berean, gutxika-gutxika, eginkizun hori tutoreekin batera beteko du.

Halaber, ikasle atzerritarrentzat ezarritako ikasketa-plana, tutoretza-plana eta harrera-plana egingo ditu dagokion tutorearekin, plan horretan aipatutako uneetan eta ikastetxeko lekuetan: ikasgela espezifikoa, mailaren arabera dagokion ikasgelan, eskolako txangoetan, espezialistek zuzendutako bileretan, etab.

Ikastetxeko gainerako irakasleak eta helduak (atezaina, jantokiko zaintzaileak, etab.): batzordean egindako plana ezagutzea eta plan hori abian jartzen laguntzeko prest egotea (jolastokian, pasilloetan, jantokian, espezialistek zuzendutako bileretan, beste leku batzuetan...).

Kanpoko eragileak: benetako integrazioa egiteko ezinbestekoa da ikastetxean sortutako Harrera Batzordean immigrazioarekin lotura duten inguruko gizarte-eragileak egotea. Parte-hartze hori hainbat unetan gauzatu daiteke, aurkituko diren premien arabera: osasun-arazoak, bizi-baldintzak, gizarteratzea, ama-hizkuntzaren garapena, ikasketetarako laguntza, etab.

6.- HARRERA-PROTOKOLOA. AURRETIAZKO FASEA: IKASTETXERA HELTZEA

6.1.- *Harrera*

- Familiarekin harremana duen lehen pertsona atezaina da. Beraz, pertsona horrek jakin egin beharko du zer egin behar duen, familia nora zuzendu eta nori deitu behar dion. Lehenengo unetik, familiak jarrera atsegina eta laguntzeko gogoia ikusi behar ditu.
- Ikastetxeko Harrera Plan osoaren ardura duen pertsonak hartuko ditu.
- Une horretatik aurrera, kontuan hartu behar da zeren edo zeinen bitartez heldu diren.
- Matrikulazio-orria bete daiteke eta, horren ostean, geroago egiteko elkarrizketa baterako eguna jarri daiteke.
- Lehen harreman horretan, komeniko litzateke Zuzendaritza-taldearekin lotura izatea, zehazki zuzendariarekin.

6.2.- *Eskatzen den dokumentazioa*

- Familia-liburua.
- Errola.
- Txertoen txartela.
- Ikasketa-txostena.

(Eskatzen zaien dokumentazioa egongo da jasota hainbat hizkuntzataraz itzulitako orri batean). Agiriren bat falta bazaie, lagundu egingo zaie edo erakunde egokira zuzenduko zaie.

6.3.- *Emango zaien dokumentazioa*

- Matrikulazio-orriak.
- Ikasleen oinarrizko datuen erregistroa, hainbat hizkuntzara itzulita (2. eranskina).
- Eskola-egutegia eta ikastetxeko ordutegia.
- Eskolen ordutegia.
- Eskolara joatearen justifikazioa.
- Hurrengo elkarrizketarako txartelak.
- Ikastetxearekin lankidetzan aritu daitezkeen erakundeen, familien, etab. zerrenda.
- Inguruaren eta hiriaren planoak.

6.4.- *Lehen elkarrizketa.*

Elkarrizketa egitearen arduraduna: Harrera Planaren koordinatzailea.

Datuak batzea:

- 2. eranskina beteko da.
- Saiakera egin behar da elkarrizketa galdeketa hutsa izan ez dadin, baizik eta elkarrizketa lasaia. Laguntzeko, ulertzeko eta lankidetzan aritzeko jarrera erakutsi beharko da, beraz.
- Datuen isilpekotasuna bermatuko da. Hortaz, erregistro hori Harreraren Koordinatzaileak artxibatuko du.

Dokumentu ofizialak aztertzea eta eskatzea.

Emango zaien informazio idatzia:

- Eskola-egutegia.
- Eskolako ordutegia.
- Bisitak egiteko ordutegia.
- Eskolako materialak eta testuak. Diru-laguntzak (tramitatzen lagunduko zaie).
- Jantokia (ordutegia, funtzionamendua, arauak, diru-laguntza).
- Ikastetxeko oinarrizko arauak.
- Eskolara etortzearen justifikazioak.

Egunak jarriko dira ikaslearen hasierako ebaluaziorako eta hurrengo elkarrizketarako.

Paseatzea eta ikastetxea bisitatzea.

7.- IKASLEAREN EGOERA, HARRERA-TALDEA ETA HIZKUNTZA-EREDUA EBALUATZEA.

Ordura arte lortutako datuekin, aukeratu den mailako irakasleei proposamen bat egingo zaie matrikulatu diren ikasleak non kokatuko ditugun zehazteko. Horretarako, irizpide batzuk hartuko dira kontuan: taldeak zelan funtzionatzen duen, hizkuntza-eredua, ikaslearen familiak dituen itxaropenak, taldeko ikasleen ezaugarriak (laguntza jasotzen duten HPB dituzten ikasleak, ikasle atzerritarrak, taldeko giroa...).

Heldu berri den ikaslea dagokion ikasketa-mailan jartzea.

Horretarako, irizpide hauek erabili daitezke: adina, hartu duen gizarteko hizkuntzak zein neurritan dakizkien, jatorrizko gizartean eskuratu zuen eskolatzeko-maila, hasierako diagnostikoan ikusi zitzaion gaitasun-maila... Horrez gain, ikastetxeak dituen giza baliabideen kopurua eta baliabideok antolatzeke aukerak ere irizpide izango dira..

7.1. LEHEN EGUNEN ANTOLAKETA

Lehen Hezkuntzan lehenengo egunetarako plana egingo dute esleitutako tutoreak, Harrera Ikasgelako irakasleak –esku hartzea dagokionean– eta koordinatzaileak. Beraz, ez dago Harrera Plan bakarra, ikaslearen neurria egiten da plana: batzuetan epe labur batez joango da Harrera Ikasgelara eta esleitu zaion ikasgelara ordurako joango da; bestetan zuzenean sartuko da harrera-taldean, eta han egongo dira edo ez ikasgelako irakaslea, pedagogia terapeutikoko irakasleren bat edo ordutegia erabiltzeko libre duen irakasleren bat.

Haur Hezkuntzari dagokionez, lehenengo egunetan saiakera egiten da jantokira joan ez daitezen, eta ikastetxera ordu batzuetarako bakarrik etorri daitezken. Egun horiek oso garrantzitsuak dira askorentzat aldaketa oso handia delako (kulturaren, ordutegien, gurasoekin duten harremanaren... aldetik). Hemen ikaslea ezagutzeko interesa dago, ikaslea kokatzeko –fisikoki ere, instalazioei dagokienez eta instalazio horietan lan egiten duten pertsonen dagokienez, baita ikasleekin dituzten funtzioei dagokienez ere– eta banakako lanerako plana egitea bere taldearekin lotuta (tutorea eta ikasleak).

Hartuko duen ikasgelan harrera egiteari buruzko lan apur bat egingo da ikaslea heldu baino lehen, harrera amultsua izan dadin: jatorrizko herrialdea ezagutzea, ikaslearen izena... Heltzen denean, heldu berri den ikasleak ere jarduera horietan parte hartuko du.

7.2.- HIZKUNTZAREN TRATAMENDUA:

Hasieran jarduteko plan bat egitea da, ahozko hizkuntzarekin lan intentsiboa barne hartuko duena.

Hasieran jarduteko planean jaso daitezkeen alderdiak honakoak dira:

– IKASLE ATZERRITARREI ERAGITEN DIETEN TALDE-MOTAK, ORDUTEGIAK ETA LEKUAK ANTOLATZEA

Lehenengo egunetan, ikaslearen hizkuntza- eta hezkuntza-gaitasunen hasierako balioespen bat egin ostean, zein mailatan jarriko den erabakiko da. Horren ondoren, beharrezkoa izango da lekuak, ordutegiak eta talde-motak ezartzea. Horiek erraztu egin beharko dute hizkuntzarekin lan intentsiboa egitea, taldean apurka-apurka sartzea eta eskolako jarduera arruntak.

Hemen dituzue hainbat aukera, guztiak ere elkarren osagarri.

- *Espazio espezifikoa batean, ikasgela arruntetik aparte:* Harrera Ikasgelako irakasleak ahozko hizkuntzaren jarduerak egingo ditu ikasle atzerritarrekin. Batzuetan, irakasteko erabiltzen den hizkuntza ondo dakiten bertako ikasleak sartu daitezke taldean, eta beste batzuetan ingurua ezagutzeko txangoak egin daitezke.
- *Mailaren arabera dagokion ikasgelan:* ikasle atzerritarrek bertako ikasleekin parte hartzen dute ikasgelako jarduera arruntetan, berariazko laguntza ematen duen irakaslearen babesarekin. Hasieran, banakako edo taldekako lanak egiterakoan, komeni da laguntzako irakaslea ikasle atzerritarrez zuzenean arduratzea. Baina, denbora bat igarota, irakasle tutoreak eta laguntzakoak eginkizunak trukatzeko dituzte, eta edozein ikasleri lagunduko diote irakasle biek.
- *Ikastetxeko beste esparru batzuetan,* esaterako, gimnasioan, musika-ikasgelan, etab.: irakasle espezialistak parte hartzen du dagokion mailako ikasleekin, atzerritarrak barne.
- *Jantokian* eta eskolaz kanpoko jardueretan: zerbitzu horien ardura duten pertsona helduek esku hartzen dute, ikasle parte-hartzaileekin batera, eta ikasle atzerritarrei arreta berezia eskaintzen zaie.

7.3.- AHOZKO HIZKUNTZA LANTZEKO FUNTSEZKO OINARRI PEDAGOGIKOAK

- Hizkuntza modu komunikatibo eta funtzionalean erabiltzea, eta ikasleentzat interesgarriak diren jarduerak egitea.
- Ahozko interakzio asko sustatzea irakasleen eta ikasleen artean, eskolako jarduera guztietan.
- Ikasleek autoestimua eta norberaren gaineko konfiantza handitzen dutela ziurtatzea.
- Eguneroko bizitzako komunikazio-egoerei lehentasuna ematea, horrelakoetan arruntenak diren hizkuntzako esamoldeak erabili.
- Ahozko interakzioak eta elkarri emandako laguntza sustatzea berdinen taldean.

7.4.- INTEGRAZIO SOZIO-AFEKTIBOA BULTZATZEKO ESTRATEGIAK

Ikasleekin dituzten ohiko harremanetan irakasleek erakusten duten jarrerak eta jokabideak garrantzi handia du ikaslearen garapen sozial, pertsonal eta afektiborako. Ikasle atzerritarren integrazioa erraztu dezaketzen zenbait estrategia aipatuko ditugu jarraian:

7.4.1.- IRAKASLEEN EGINKIZUNA

- *Balioa eman behar zaie eta kontuan hartu behar dira jatorrizko ingurune soziokulturalean ikasle atzerritarrek garatu dituzten gaitasun kognitibo, linguistiko eta praktikokoak.* Ezin ditugu tratatu ezjakinak balira bezala; gehien dakitena aintzat hartu eta estimatu behar dugu. Eskolatu direnerako, ikasle horiek ezagutza batzuk eskuratu dituzte, bertako ikasleek egin duten moduan, bai etxean, bai bizi izan diren gizarte-giroan eta, askotan, eskolatzearen bitartez ere. Beraz, irakatsi nahi zaizkien edukiak jadanik dakizkiten edukietan oinarritu behar dira.
- *Oso garrantzitsua da ikasle atzerritarren kultura, giza balioak, ohiturak, etab. zein diren jakitea eta errespetuzko jarrera edukitzea, gureak bezalakoak ez badira ere, ez baitira maila txikiagokoak.* Irakasleek eta gainerako ikasleek beren hizkuntza eta bestelako kultura-adierazpenak estimatzen dituztela sentitu behar dute ikasle horiek. Horrexegatik da garrantzitsua ikasle atzerritarrek beren jatorrizko kulturaren ezaugarria den elementuren bat zein den esatea eta ezagutaraztea, esate baterako: abestiak, ipuinak, jokoak, elikagaiak, irudiak, idatzitako testuak, etab.
- *Hasiera batean, komeni da ikasle atzerritarrek irakasle gutxi izatea eta irakasleak ez aldatzea, bai eta irakasle horiek modu berezi eta etengabean arduratzea ikasle horiez (Harrera Ikasgelako irakaslea, tutorea).* Irakasle horiek izango dira ikasle atzerritarren erreferenterik garrantzitsuena, segurtasuna emango dietenak, eta lagundu egingo diete gainerako irakasleekin eta ikasleekin harremanetan jartzen. Era berean, erreferentziazko irakasle horiek lagundu egingo diete ikastetxeko leku guztietan ibiltzen.
- *Beharrezkoa da arloetako irakasle guztiek kontuan hartzea ikasle atzerritarrek duten irakasteko hizkuntzaren ezagutza, gaitasun horri egokitzeko ahoz esango dena eta proposatuko diren jarduerak.*

7.4.2.- BERDINEN ARTEKO HARREMANAK

Berebiziko garrantzia du lehen unetik bultzatzea bertako ikasleen eta atzerritarren arteko harreman positiboak. Alde batetik, edozein pertsonarentzat delako ezinbestekoa taldean ondo hartu eta onartu dutela sentitzea, eskolan ondo sentitzeko eta eskolako ikasketak egin ahal izateko. Bestetik, berdinen arteko ikaskuntza eta tutoretza aberasgarriak direlako prozesuan parte hartzen duten alderdientzat.

Integrazioa errazteko estrategiak

Ikasle atzerritarrek dagokien ikasgelan sartu baino lehen, garrantzitsua da ikasgela horretako neska-mutilak motibatzea heldu berriei harrera beroa egiteko, etxera gonbidatuak etortzen zaizkigunean egiten dugun moduan, egoera berriak ekarriko digun ilusioarekin. Horrela, etorrera alde aurretik jakinarazi dezakegu eta ikasle berriari buruzko zenbait datu eman ditzakegu (izena, jatorrizko herrialdea, kokapen geografikoa, etab.) eta, nolana ere, azpimarratu egingo dugu egoera berri honek ikasgelara ekarriko duen aberastasuna.

Lehen eguneko harrera egiteko zenbait jarduera prestatu daitezke, esate baterako hauek: etorri berriak egin ohi duen eran agurtu, bere izena aipatzen duen abesti bat kantatu, ikasle guztiak aurkeztu haien izena esanda, ikaskide guztien argazkiak eta haien izenak dituen kartel bat oparitu, askari bat egin, etab.

Aldi batean jarduerak egiten badira ikasgela arruntetik kanpo, komeni da ikaskide batzuek ikasle atzerritarrekin parte hartu ahal izatea jarduera horietako zenbaitetan. Horrekin lotu nahi den helburuetako bat ikasle atzerritarri ahozko hizkuntza garatzeko eskaintzen zaion egoera aberastea da. Horretarako, banakako jarduerak eta parte-hartzaile gutxi behar dituzten jarduerak saihestu behar dira ahal izanez gero eta egokia bada. Beste helburua ikaskideen artean harremanak sendotzeko aukera ematea da.

Beste egoera batzuetan, esaterako, jolastokian sortzen diren egoeretan, hau da, hainbat ikasgelatako ikasleek espazio berean parte hartzen dutenean, erreferentziazko irakasleak izango dira hasieran berdinen talde batean integratzen lagunduko dietenak. Horretarako, askoren artean egiteko jokoak proposatuko dituzte eta irakasleak berak ere joko horietan parte hartuko du. Geroago, aipatutako jardueren arduradunak diren irakasleek beteko dute eginkizun hori. Lehen egunak igarota, eta ikasgelan egin den behaketaren emaitza gisa, beste ikasle batzuei eskatu ahal zaie laguntzaileak izateko; joko berak gustatzen zaizkion norbait, edo liderra den ikaslea eta, beraz, lan horretarako gaitasun sozialak dituenak.

Dagokion mailako ikasgelan integratzen denean ikaskideekin, ikasleak talde txikitari banatuta badaude, ikasle berria talde horietako batean sartuko da, taldekatzeko ohiko irizpideen arabera.

Testuinguru horretan, interesgarria da elkarrizlaguntza eta berdinen arteko tutoretza akuilatzea, hau da, ikaskideei proposatzea lagun berriei jarduera bat egiten laguntzeko edo kontzepturen bat azaltzeko.

7.4.3. - IKASLEEN GIZARTE-HARREMANAK ESKOLAKO ORDUTEGITIK ETA ESPARRUTIK KANPO

Kontuan hartuta gurasoek zein garrantzi ematen dieten seme-alabek ikastetxean egin ditzaketen eskolaz kanpoko jarduerari, jarduera horiek aprobetxatu daitezke, “espazio” oso egokia direlako ikasle atzerritarren gizarteratzea bultzatzeko eta ikasle horiek hizkuntza erabiltzeko.

Jakina denez, era horretako jarduerak eskolaz kanpo ere egin daitezke (udalerriko ludotekan, kiroldegian, astialdiko taldeetan, liburutegi publikoan, etab.). Ikasle atzerritarrek horrelako lekuetara joan daitezke bultzatzeko, komeni da irakasleek horren egokitasuna azaltzea familiei, eta ikasleei animatzea horrelakoetan parte hartzera. Gainera, horren segimendua egin dezake irakasleak, gainerako gizarte-eragileekin informazioa trukatzearen eta noizbehinka koordinatzearen bitartez.

7.4.4. - HARREMANA FAMILIEKIN

Cummins J.k dioenez, ikasleen emaitzak askoz hobekiago dira gurasoek eskola ingurune atsegin gisa bizi eta sentitzen dutenean, eta ez zerbait arrotza balitz bezala. Horrenbestez, eta kontuan hartuta familia etorkin asko bakartuta bizi direla, eskolari dagokio “fitxa mugitzea”, hau da, hurbiltzeko lehen pausoak ematea.

Harreman hori errazteko, gurasoek ez badituzte eskolako hizkuntzak hitz egiten, komeni da haien hizkuntza dakien norbaiten laguntza eskura izatea (lagunen bat, GKEren bateko norbait...).

Gainera, familia atzerritarrei ikastetxean integratzea proposatzeko helburuarekin, komeni da parte hartzeko hainbat aukera eskaintzea.

Adibideak:

- Ikastetxeko ateak zabalik izan ditzatela seme-alabek zer egiten duten ikusteko. Horrez gain, bertako ikasleei beren kulturako bereizgarri batzuk azaltzeko edo erakusteko animatzea.
- Seme-alaben ikaste-prozesuan erabiltzeko materialak eta informazioak ematea eskolari.
- Beste guraso batzuekin batera lan egiteko aukera ematea eskolara zuzendutako jarduera batzuk egiten (ikasgelarako material batzuk prestatu, irakasleei lagundu txangoetan, jaiak prestatzen lagundu, etab.)
- Noizbehinka tutorearekin geratzera bultzatu, baita bilerak orokorretan parte hartzera ere. Hori egiterakoan, kontuan hartu behar dira beti ikastetxera etortzeko izan ditzaketen oztopoak eta ordutegiak, eta hainbat aukera eman behar dira oztopo horiek gainditzeko.

“Gizaki guztiak berdinak dira, ehungailuaren hortzen moduan; zuriaren eta beltzaren artean, arabiarraren eta gainontzekoen artean dagoen desberdintasun bakarra Jainkoarekiko beldurraren intentsitatea da.”

Hadith (Mahoma profetaren esakerak)
UNESCO edizioak

4. kapitulua:

IKASLE ETORKINAK BIGARREN HEZKUNTZAN ETA BATXILERGOAN

4.1. BIGARREN HEZKUNTZA ETA IKASLEEN BANAKETA

4.1.1. Aztertutako Bigarren Hezkuntzako zentroen tipologia

Tokian tokiko lana Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan egin da, Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan erabilitako prozedurari jarraituz, 2004ko apiriletik ekainera bitartean, lehenagoko etapetan egindako galderaredu beraren arabera. Guztira Bigarren Hezkuntzako 13 ikastetxetan egin dira elkarrizketak eta inkestak; horietatik zazpi institutuak dira (lau Gasteizen eta hiru probintzian); horiek, DBH eta batxilergoak ez ezik, heziketa zikloak ere eskaintzen dituzte. Beste hiru DBHko ikastetxe independenteak dira (bata Gasteizen eta bi herrietan) eta, gainerako hirurei dagokienez, bi irakaskuntza pribatu-itunduko ikastetxe integralak dira eta hirugarrena ere pribatua da, eta horrek, DBH ez ezik, batxilergoak eta heziketa zikloak ere eskaintzen ditu. Urruneko Batxilergoko Institutuak ia ez dauka ikasle etorkinik, eta presentziako irakaskuntza ez denez ez da ikasle etorkinen araberrako egokitzapen berezirik egin.

Bigarren Hezkuntzako etapa eta Lehen Hezkuntzako kapitulu bereizietan aurkeztu dira; izan ere, hezkuntza etapa horrek, ikuspegi metodologikotik begiratuta, desberdintasun nabariak ditu, eta gainera, eta hauxe da kapitulu bereizietan aurkeztearen zergati nagusia, bi etapen ikasle etorkinekiko duten hezkuntza tratamenduak (eta praktikan horixe egin da) hezkuntza nahiz antolaketa mailako erantzun desberdinak behar ditu.

Lehen eta Bigarren Hezkuntzan egindako elkarrizketek (zuzendaritza taldeei eta irakasleei egindakoak) formatu bera dute, eta erantzunek, gero ikusiko dugunez, bi etapen arteko era guztietako desberdintasunak aintzat hartuz, ikuspegi desberdinak edukiko dituzte.

Haur eta Lehen Hezkuntzaren kasuetan bezala, zundaketak egin dira ikasle etorkinen kopuru handia duten ikastetxeetan; ikasle horiek ikasle guztiei dagokienez duten kopurua ez ezik, kopuru handiagoak edo txikiagoak ikastetxearen funtzionamendu akademikoan izan dezakeen eragina ere ikusi nahi izan da.

4.1.2. **Ikasleen banaketa sare publiko eta pribatuaren artean. Zentro moten arteko desberdintasunak**

Ikasle etorkinek Bigarren Hezkuntzan duten integrazioari loturiko alderdiak aztertu baino lehen, gogoetak egin behar dira ikasleria bi sareetan banatzeko moduari buruz; izan ere, banaketa desberdin horretan esku hartzen duten faktoreek eragina izango dute eta, aldi berean, eraginpean geldituko dira, ikasle berri horiek etortzearen ondorioz.

Aipagarria da, gainera, EAEko hezkuntza-sistemaren beste berezitasun bat; hain zuzen ere, sistema elebiduna izateaz gain, ikasleek EAEko bi sareetako etapa guztietan duten banaketa berezia da; izan ere, sare pribatuko ikastetxeetan unibertsitatekoak ez diren irakaskuntzen ezarkuntza oso garrantzitsua da eta guztizkoaren %50etik gorakoa da; proportzio hori beste edozein autonomia erkidegotakoa baino handiagoa eta Europako edozein herritakoa baino handiagoa da.

Hori aipatuta dago Haur eta Lehen Hezkuntzako etapetan, baina oso deigarria da DBHren kasuan; bertan, sare publikoan dagoen ikasleriaren proportzioa ez da %42ra iristen, eta berori eskaintzen duten ikastetxe publikoen urritasunari loturiko ezaugarrietariko bat da. Gainera, ikastetxe pribatu-itunduen sareak egiten duen eskaintzaren ezaugarri bat, izatez ere, ikastetxe integratueta egitea da, eta horietan hezkuntza etapa guztiak, Haur Hezkuntzatik Batxilergora, kasurik gehienetan ikastetxean bertan egin daitezke; eskaintza publikoa, berriz, ikastetxe desberdinetan banatuta dago, etapen arabera.

Aipagarria da Gasteizen kasua. Bertan, eskaintza osoa (Haur, Lehen nahiz Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoa) biltzen duen ikastetxe publiko bakarra da, baina D eredu baino ez du eskaintzen; 25 ikastetxe itunduk, berriz, ikasleei hiru etapak eskaintzen dizkiete, eta ikastetxe batzuetan, horiek ez ezik, Batxilergoa eta heziketa zikloak ere eskaintzen dizkiete. Haur eta Lehen Hezkuntzako etapak eskaintzen ez dituzten bi ikastetxe itundu bakarrek (ondo finkaturiko ibilbidea duten Lanbide Heziketako ikastetxeak) erdi eta goi heziketa zikloen sorta anitza eskaintzen dute. Sare publikoan dauden Lanbide Heziketako ikastetxeak hurrengo kapituluan aztertuta daude (derrigorrezko hezkuntzaren ondorengoari buruzko kapitulua), baina batek soilik eskaintzen du Batxilergoa, heziketa zikloak ez ezik. Azken urteotan, institutuek ere heziketa zikloak eskaintzen dituzte.

Ikastetxe berean etapa desberdinak ikasi ahal izateak ikasleen leialtasun handiagoa eragiten du; era berean, eskaintza anitzagoak (batxilergoak, heziketa zikloak) zentro bati etorkizuneko proiektzio handiagoa eskainiko dio. Beste modu batera esateko, eskaintza ikastetxe desberdinen artean bereizteak eragin txarra dauka ikasleak ikastetxe publikoetara erakartzeko eta bertan mantentzeko orduan. Alderdi horri dagokienez, EAEko Irakaskuntzaren egoerari buruzko txosteneko “gomendio eta proposamen” batean haxe iradokitzen da:

“Haur Hezkuntzako lehenengo zikloa arautzen hasteko unean, erakundeek menpeko antolaketa formulak edozein izan arren (sare publikorako hartzen diren formulak), erregistraturiko oreka gero eta handiagoa konpentsatzeko lagungarria izango litzatekeen elementu bat 0-12 urte bitartean heziketa-proiektu integratuak eskaintzea izango litzateke, baita Haur nahiz Lehen Hezkuntzako ikastetxeen eta barruti berezko DBHko ikastetxeen arteko koordinazio prozedura arautuak ezartzea ere.”

(Euskadiko Eskola Batzordea, 2004)

4.1.3. **Ikasle kopurua gutxitzea Bigarren Hezkuntzan, sare publikoan. Sareen arteko banaketa desberdina azaltzen duten alderdiak**

Hezkuntza-sareen eta horietan gertatzen diren prozesuen arteko erlazio desorekatuarekin batera, Lehen Hezkuntzatik DBHra igarotzean matrikula galera oso handia gertatzen da sare publikoan; esate baterako, Euskal Autonomia

Erkidegoan, bi urtetan (1999-2000 eta 2001-2002) ikasleen ehunekoak behera egin zuten, eta %43tik %41,6ra igaro zen. Beherakada horren eraginez, hiru lurraldeetan 8.211 ikasle galdu ziren, txosten horrek 2004an emandako datuen arabera. Ikasleen transferentzia hori (sare publikotik pribatura) lehenagoko txostenean ere adierazi zen; izan ere, bertan esaten zenez, bost ikasturtetan, 1994-1995 eta 1999-2000 bitartean, sare publikoak 6,5 puntu galdu zituen DBHko matrikulan. Joera hori oraindik ez da gelditu, eta Araban nabarmenagoa da; izan ere, bertan, Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzean, bi urtetan 1.419 ikasle galdu dira.

Fenomeno horren adibidea, bestalde, publikotik pribaturako aldaketa handiagoa duen eskola barrutietariko bat izan daiteke, Lehen Hezkuntzatik DBHra igarotzean: Gasteiz. Bertan, ikastetxe pribatuetan ikasten duten DBHko ikasleen ehunekoa %60tik gorakoa da; EAEko barruti horreketan egon da publikotik pribaturako igarotzerik handiena, Lehen Hezkuntzatik DBHra igarotzeko orduan, 2001-202 ikasturteko datuen arabera.

Barrutia	Publikoaren % L. Hezk.	Publik. % DBHn	Batetik bestera pasatzen izandako galera
Vitoria-Gasteiz	%51,9	%38,3	%-13,6

LOGSEren ezarkuntzaren eta horren aplikazioak eragindako aldaketen eraginez, eskola zonen banaketari eta klustroen berriro atxikitzeari dagokionez, Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxe guztiak berriro egituratu ziren, eta horren ondorioak oraindik ere nabaritu egiten dira ikastetxeen bizitzan.

Legea aplikatzearekin batera (derrigorrezko hezkuntza 16 urtera arte luzatu), EAEn lurraldea barrutien arabera berrantolatu zen (95/01/10 EHAA) eta barrutiak zonatan egituratu ziren; horietan oinarrituz, matrikularen eta ikastetxeen banaketa irizpide jakinen arabera antolatzen zen, eta horren ondorioz nabarmendu egin dira desorekak, ikasleak sare publikoan eta pribatuan banatzeko orduan. Ikasle etorkinen etorrera, berriz, joera horren eraginpean gelditu da.

Batik bat 80ko hamarkadaren erdialdetik honako beherakada demografikoaren eraginez matrikulazioen kopuruak izandako gainbehera larriagotu egin da ikastetxe publikoetan, eta ikasleen lekualdaketa handia egon da irakaskuntza publikotik pribatura. Prozesu hori, besteak beste, honako honen ondoriozkoa da: zona banaketak diseinu berrikoak edo pribatu-itunduak diren beste ikastetxe batzuetara orientatu ditu ordura arte institutu batzuen matrikula handia hornitu zuten ikasleak. DBH ezartzearen eta derrigorrezko irakaskuntza 16 urtera arte luzatzearen ondorioz, lehenengo zikloko ikasle gehiago doaz (12-14 urte bitarteko ikasleak) halako ikastetxeetara. Lekualdaketa horrek aldaketa handiak sortu ditu ikastetxeen osaketan, bai institutuetakoa ikasleen artean (ordura arte Batxilergoa ematen zuten institutuak) eta bai klustroen osaketan. Aldi berean, faktore desberdinak biltzearen ondorioz, ikastetxe horiek zonako betiko ikasleetariko asko galdu ahala, bertarantz ikasle etorkinak eta derrigorrezko bigarren hezkuntzako ikaslerik arazotsuenak joango dira.

Fenomeno horren adibide adierazgarria: Gasteizko institutu bateko ikasketa burutzaren barne txostenean ezarritakoaren arabera (2003-2004an egindako txostena), ikastetxean irekitako diziplina espedienteen %90 beste ikastetxe batzuetatik (gehienak pribatu-itunduak) iritsitako ikasle errepikatzaileei irekitakoak ziren; gainerako %10 banaturik zegoen ikastetxeko lehengo ikasleen eta ikasle etorkinen artean. Irakasleen iritziz, horren zergatia honako hau da: LOGSEren aplikaziora arte, ikasten jarraitzeko asmorik ez zuten ikasleak edo arazoren bat izan zutenak hezkuntza-sistematik kanpo gelditzen ziren. Legea ezarri ondoren, derrigorrezkoa da sisteman 16 urtera arte gelditzea, eta ikasle arazotsu horietariko gehienak ikastetxe publikoetan matrikulatzen dira, eta horrela, ikastetxe horiek lehen baino arazo handiagoak izaten dituzte.

Lehen Hezkuntzaren etapan ikasleak baremo sistemaren bidez banatzen ziren; era berean, Legeak Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetarako ezarritakoaren arabera, eskabide kopurua plaza kopurua baino handiagoa denean, diru-sarrerarik handienekoak bazterturik gelditzen dira, eta horrela, diru-sarrerarik gutxieneko ikasleak ikastetxe

jakinetan biltzen dira; horren eraginez, beharrezko aniztasuna galdu eta areagotu egiten da ikasleek jatorri sozioekonomikoaren arabera duten sailkapena. Ikastetxe itunduek dirulaguntza dutenez eta derrigorrezko irakaskuntza 16 urtera arte denez, klausula horrek ez luke zentzurik izan behar.

Beste modu batera esateko, prozesu kezkarri hori Lontxo Oihartzabalek adierazten du Euskadiko Eskola Batzordearen txostenaren hitzaurrean (2004:11), honako hausnarketa honen bidez:

“DBHn eta batxilergoetan sare publikoaren ezarkuntza galdu egin da, DBHren hasieran matrikula sare pribaturantz desbideratzearen ondorioz, eta gai hori ondo aztertu behar da. Sare publikoak Haur eta Lehen Hezkuntzan lekua berreskuratu badu, zergatik galtzen ote du DBHn eta Batxilergoan?”

Beste atal batzuetan esanda dago (2. eta 3. kapituluak) ikastetxe batzuk “ghetto” bihurtuta gelditzen direla. Bigarren Hezkuntzaren kasuan, aditu guztiek diotenez, etapa hori da konplexuena antolaketa eta bizikidetzaren mailan, eta beraz, ikasleak pilatzeko fenomeno horrek larriagotu egiten du ikastetxe horien egoera. Nolanahi ere, datu horiek ilundu egiten dituzte etorkizunera begira dauden itxaropenak, eta beraz, hezkuntzako agintariek eta eskola estamentuek aurreikuspen neurriak hartu beharko lituzkete, egoerak txarrera ez egiteko. Eskola Batzordeko presidentea den Lontxo Oihartzabalek, sareen arteko desorekari loturiko alderdi horretan sakonduz, nabarmendu egiten ditu kezka horiek, eta hori ondoren adierazitakoaren arabera azaltzen du aipaturiko txostenean (2004:12):

“Jakina da etorkin kopurua gora doala urterik urtera, eta, aurreikuspen guztien arabera, joera horrek ez du aldaketarik izango hurrengo urteotan. Baliabide eta zerbitzu bereziak jarri dira ikastetxeetan, euren lana errazteko. Baina oso kezkarria da gehienak (%75 Araban eta Bizkaian) sare publikoko ikastetxeetan pilatuta egotea, eta hori gehiegizko karga da horientzat. Eskola Batzordearen ustez, ikasle etorkinen eskolaztea bi sareek partekatu beharreko erantzukizuna da; izan ere, itundutako sareak ere diru publikoa jasotzen du bere lana egiteko. Berehala konpondu beharreko arazoa da.”

Ikasle autoktonoak Bigarren Hezkuntzan duen banaketari loturiko alderdi legalekin batera, ikasle etorkinak ikastetxe jakinetan pilaturik daude, hizkuntza arazoien ondorioz, eta horrek nabarmendu egingo du bi sareen arteko desoreka. Etorkinen seme-alabak A ereduari matrikulatzen dira EAEn, eta horrela, horiek eskola jakinetan pilatzen dira (ia guztiak publikoak); pilaketa horrek ez dio mesederik egiten hemen jaiotako haurren eta kanpotik etorritakoen arteko ezagutzari eta bizikidetzari.

4.2. IKASLE ETORKINAK BIGARREN HEZKUNTZAN (DBH ETA BATXILERGOA)

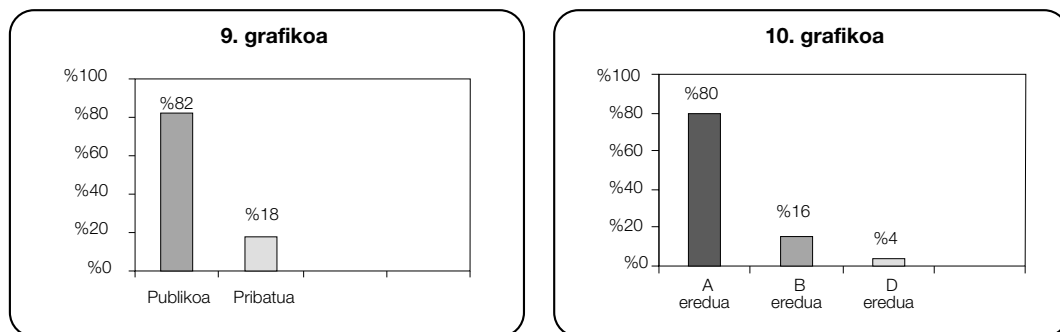
4.2.1. Jatorria eta banaketa inguruen arabera

Arabako ikastetxe eta institutu guztiei dagokienez, bertako 1.637 ikasle etorkinik gehienak (%81,9) ikastetxe publikoetan pilatzen dira, eta gainerako 362ak (%18,1) ikastetxe pribaturen batean matrikulaturik zeuden, 2004/01/01ean.

Ereduen arabera, Araban %79,3k A eredia aukeratu dute; %16,5eik B eredia eta %4,2k D eredia.

Gasteizen kasuan, hiriko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe guztiei dagokienez ikusten denaren arabera, ikasle etorkinen kopuru handia ikastetxe gutxi batzuetan pilatzen dira eta horiek ezaugarri jakinak dituzte: gehienak (hamahirutik hamar) ikastetxe publikoak dira eta hizkuntza-ereduen eskaintzak, horietariko zazpian, A eta B ereduak ditu (gainerakoetan D eredia ere bai). Azterturiko bi pribatuek A eta B eredia baino ez dute eskaintzen.

B eta D ereduaren hizkuntza eskaintza duten lau institutuetan (horietariko bitan D eredia baino ez) ia ez dago ikasle etorkinik. Salbuespenak baino ez dira, esate baterako, D eredia soilik duen institutu batean matrikulaturiko hiru neska indiar, eta horiek euskaldunduta iritsi dira, lehen Legutioko ikastetxe batean ibili zirelako eta bertan euskaraz eskolaturik egon zirelako.



Ikasleek Araban sareen eta hizkuntza-ereduen arabera duten banaketa: 2003-2004 ikasturtea. Iturria: Eusko Jaurlaritza

Lurralde horretako herrien kasua eta Gasteizkoa ez da berbera, aukerak (halakorik egonez gero) eta, beraz, hautatzeko aukerak askoz ere mugatuagoak direlako. Alde batetik, hiriburua kasuan bezala, probintziako Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan, ikasle etorkinik gehienek, A eta B ereduaren eskaintza dutenean, A eredia aukeratzen dute, eta B eta D ereduaren eskaintza dutenean, B eredia aukeratzen dute.

Arabako herrietan aztertutako ikastetxeek, bakoitza bere herrian, Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan ikasteko aukera bakarra aurkezten dute, Laudion izan ezik; izan ere, bertan ikastetxe pribatu erlijioso bat dago eta horrek Bigarren Hezkuntza ere eskaintzen du; gainera, ikasle etorkinen kopuru handia dauka. Amurrión, Langraizen eta Agurainen ere (azken biek DBH baino ez), ikastetxe pribatu-itunduak daude, baina horietan ia ez dago ikasle etorkinik. Lapueblan D eredia soilik ematen duen ikastola bat dago eta bertara ez da ikasle atzerritarrik joaten.

Arabako herrietan panoramak ez dauka zerikusirik hiriburukoarekin, eta ikastetxeen arteko panorama ere oso desberdina da. Ikasle etorkinen presentzia urriagoa da eta ikastetxeen multzoan presentzia hori oraindik ere txikiagoa da, eta eragin txikiagoa Bigarren Hezkuntzako edo institutuuetako bizitza akademikoan, Lehen Hezkuntzakoetan baino. Kasu bakar batean, Kanpezun (ikasle kopururik txikiena, orokorrean), ikasle etorkinen ehunekoak %10etik gorakoa da. Gainerako ikastetxeetan kopuru hori ez da %5era iristen.

Herrietan, adierazitako bi gutxiengo nagusiak mantentzen dira bi ikastetxetan: ikasle bulgariarrak Kanpezun (gutzizkoaren herena) eta ikasle sahararrak Amurrio nahiz Laudioko zonan.

Arabako Errioxaren kasuan, DBH ikasten duten ikasle atzerritarrik Biasteriko institutuan dabilta; eskualdeko zentro hori, izan ere, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta derrigorrezko hezkuntzaren ondorengo eskaintza osoa biltzen duen bakarra da, eta bertara, inguruko herrietako ikasle etorkinak eta autoktonoak joaten dira.

Bigarren Hezkuntzako ikasle etorkinen ezaugarriak, **jatorriaren arabera**, Lehen Hezkuntzako ezaugarrien kalkoak dira, baina ezaugarri nabariagoekin; hau da, ikasle etorkinen pilaketa nabarmendu egiten da ikastetxe batzuetan eta eredu jakin batean. Gainera, ezaugarri kulturalak eta linguistikoak barneratuago dituzten ikasle nagusiak iristean, ikasgeletako aniztasuna nabariagoa da, jatorri desberdinen arabera.

Bestalde, Arabako ikasleen ezaugarri nagusia (Gasteizen eta Lurralde Historikoko gainerako lekuetan), Lehen Hezkuntzan gertatzen den bezala, **aniztasuna** da. Adibidetzat, institutu baten kasua aipatuko dugu; horrek atzerritarren ikasgela dauka, hau da, iritsi berri diren ikasleak hartzeko ikasgela eta horiei hasierako hizkuntza barneratzea ematen zaie; bertako ikasgeletan 25 nazionalitate baino gehiagoko ikasleak daude.

Hiriburuan aztertutako ikastetxe guztiek hamabost nazionalitate gainditzen dituzte, ikasle etorkinen jatorri nazionalei dagokienez. Gainera, beharizan pedagogiko osagarriak behar dituzten beste ikasle batzuk ere badituzte, adibidez, ijitoen etniako ikasleak, eta horiek ere aintzat hartu behar dira panorama oso konplexu honetan.

“Ajmar dum”, semaforoen kolorea

“Arabieraz mintzatzen diren ikasleen artean ikusten dut lehenengo desberdintasuna hizkuntzarena da; izan ere, euren hizkuntzak arabieratik etorri arren, eta arabiar klasikoa hezkuntzan, prentsan, irratian eta hezkuntza idatziztat mantentzen bada ere, ahozko hizkuntza bizirik dago kalean eta lekuen arabiarako bilakaera dauka. Gainera, arabiera klasikoan hitz egiten saiatzean, lekuan lekuko ezaugarriak eta dialektoaren elementuak nahasten dira. Halaber, estatu ereduak gainditu eta sustraitu egiten da familia ereduetan, eta horrela, ez da gauza bera diktadura duen herri batean ikastea (Koranaren eskola, buruz egindako ikaskuntza, batik bat) eta eskola laikoan ikastea, edo erakunderik gabeko eta biolentziako egoera gogorreko gerra zibilean bizitzea... Garai desberdinetan iritsitako eraginak dituzten adibide errealak aipatu nahi izan ditut. Pentsaerak desberdinak dira kasu askotan, eta ez herri batean edo bestean bizitzeagatik bakarrik; esate baterako, Marokon: ez da gauza bera hirira eta espainolera nolabait ohituta dagoen Tangerreko haur bat eta Marrakxetik hurbil bizi den haur bat. Behin, aita eta neu ikastetxetik etxerako bidea erakusten ari ginen, zona horretako haurrei, eta aitak semaforoa gorri dagoenean bidea ez zeharkatzeko jartzen zien adibidea “ajmar dum” zen, hau da, “gorriz odola”. Sarritan esperientzia eta maila desberdinetan oinarritzen gara, eta gero argi dago, antzeko ikaste-prozesuak daudenean, gauza eta kasu batzuk harritu egiten zaituztela.”

Raúl, arabierako irakasle ohia

Horrela, ikastetxe guztietan magrebtarrak, hispanoamerikarrak, portugaldarrak, asiarrak eta Europa ekialdekoak nahiz Saharatik beherakoak daude; baina bost ikastetxetan, ikasle etorkinen talde nagusia, jatorria aintzat hartuta, hispanoamerikarrena da, eta beste bitan talde nagusia magrebtarrena da (batean, joera irauli egiten da, ikasle hispanoamerikarren alde).

Halaber, kasurik gehienetan, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan matrikulaturik daude, eta presentzia oso urria dute Batxilergoan, are gutxiago heziketa zikloetan, bertan euren presentzia urri-urria baita. Ikasle etorkinek goiko hezkuntza mailetan duten presentzia urriaren eragilea, neurri batean behintzat, orain arte ikasgeletan egon ez izana da, oraindik ez baitute astirik eduki goragoko ikasturteetara edo goi mailako ziklotara igarotzeko. Agian, hezkuntza-sisteman duten integrazio ezak eta euren bizitzek aldi hain sentikorretan jasandako aldaketa handiek eragina izan dute hezkuntza errendimenduan. Halako ikasleek hezkuntza-sistema uztea azaltzeko nagusitzen ari den beste hipotesi bat, izan ere, horiek laneratu behar izatearena da, euren familiek ikasleok egindako ekarpenak behar dituztelako.

Oso ugaria den gertaera bat, ikastetxeetako zuzendari batzuek egiaztaturikoa, etxeko lanak egiteko edo seme-alaba txikiak zaintzeko erabiltzen diren neska magrebtarren kasua da; gainera, iturri horiek diotenez, ez dute ulertzen emakumeak hezkuntza-sisteman jarraitzearen zergatia.

4.2.2. Zentroa aukeratzean eragina duten irizpideak

Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetako zuzendarien ustez, ikasle etorkinek ikastetxeak aukeratzeko dituzten irizpideak Lehen Hezkuntzako antzekoak dira; hala ere, eskaintza urriagoa denez, batik bat herrien kasuan, sarriago aipatzen da “ez dago beste aukerarik” deritzon faktorea. Kontuan hartu behar da, alde batetik, ia ez dagoela ikastetxe pribatu-itunduen eskaintzarik, eta bestetik, A eta B ereduak Biasterin, Iruña Okan eta Kanpezun baino ez dira eskaintzen.

Ikerketan jasotako kasu berezi bat Laudioko La Milagrosa ikastetxearena da. Probintzian ikasle etorkinen kopururik handiena duen ikastetxe pribatu-itundua da, zenbaki absolutuetan. Ikastetxe katolikoa izateak itxuraz ez dauka eraginik

katolikoak ez diren ikasleek (gehienak sahararrak) euren aukera egiteko orduan. Ikastetxe hori Karitatearen Alabena da, eta horiek, aldi berean, ikasle etorkinen kopururik handieneko ikastetxeetariko bat dute Donostian (Gipuzkoa).

Gasteizen, eragile nagusia “ikastetxearen hurbiltasuna” da; horri, kasu batzuetan, “ikastetxean neba-arrebak edo familiakoak edukitzea” batzen zaio, eta horrekin batera, bi ikastetxetan “jatorrizko herri bereko taldea” deritzona dago.

Eskualdeko ikasleak dituzten institutudun herrien kasuan, zerbitzuen artean garraioa eta jantokia eskaintzea estu lotuta dago eskualdeko ikastetxe izaerari. Zerbitzuena, horrenbestez, sarritan aipatzen den irizpidea da, ikasleak ikastetxe jakinetan matrikulatzeari dagokionez. Aipagarria da Bigarren Hezkuntzan hiru kasutan aipatzen direla, “beste batzuk” deritzonaren barruan, Eskolatzeko Lurralde Batzordearen erabakiak.

Ikasle etorkinek ikastetxeak aukeratzeari buruzko datu batzuk oso adierazgarriak dira, eta ondo azaldu behar dira, institutuetan ematen diren erantzunak aztertu baino lehen.

Lehenengo eta behin, D eredueta institutueta (Ekialde, Mendebalde, Koldo Mitxelena eta Ikasbidea) ia ez dago ikasle etorkinik. Bestalde, ikastetxe pribatu-itunduetan, ikerturiko hiru kasuetan izan ezik (ikasle etorkinen talde nahiko handia), ikasle horien presentzia oso urria da. Gainera, ikastetxe horietan agertzen den ikasle etorkinen kopurua nekez jaso daiteke ikerketaren barruko taldean, ezaugarri sozioekonomikoak urrundu egiten baitira aipaturiko ikastetxe publikoetara doazen kategoriatan soziologikotik. Esate baterako, Europar Batasunetik iritsitako ikasleen presentzia handiagoa dago, eta ia ez dago ikasle magrebarrik.

Haur eta Lehen Hezkuntzaren kasuan, ikasle etorkinek nolabaiteko presentzia zuten B eredueta, eta hori handiagoa da ikasle horiek zenbat eta goizago eskolatu; Bigarren Hezkuntzan, berriz, alderantzizko fenomeno gertatzen da, hau da, ikasturtearen maila zenbat eta altuagoa izan, ikasle horiek hainbat eta presentzia txikiagoa dute euskararen presentziarik handieneko eredueta. Gainera, ikasleak A eredueta sartzeko aukerarik ez dutenean soilik sartzten dira B eredueta. D eta B eredueta sartzeko aukerarik edukiz gero, azken hori aukeratzten dute.

4.2.3. Ikasle etorkinak eta kultura artekotasuna Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetako planetan

Ikastetxeko hezkuntza planak hezkuntza-prozesuetako baliabide guztiak planifikatu behar diren arabera dira; horretarako, aldi jakinerako (gehienetan ikasturte baterako) mugaturiko helburu pedagogiko batzuk hartzen dira aintzat. Beraz, irakasleria eta horren funtzioak zehaztu egin behar dira, kasuan kasuko arloko helburuen eta ikasleen hezkuntza beharrezan arabera.

Zuzendaritza talde askoren ustez, ikastetxeko hezkuntza planek osagai burokratiko handia dute; hala ere, agiri horietan aurreikusten diren beharrezan jasotzen dira, matrikulako datuak kontuan hartuta; gainera, tresna egokiak dira egin beharreko aldaketei eta hezkuntza berrikuntzei (irakasleen klaustroak edo horren zati batek egin nahi dituenak) buruzko aurreikuspenak ezartzeko. Halaber, lagungarriak dira gizartearen bilakaeraren eta ikasle nahiz arazo berrien sorreraren arabera sortzen diren beharrezan zehazteko.

Ikastetxeko planean “ikasle etorkinak iristearen ondorioz” aldaketaren bat egin izanari buruz galdetzen zaienean, kontsultaturiko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeen multzoko zuzendarien erdiek esan dute ez dutela ikastetxeko planean aldaketa handirik egin; hala eta guztiz ere, onartu egin dute irakasle batzuen ordutegietan edo funtzioetan egokitzapen partzialak egin dituztela, “beharrezan berriei” erantzuna emateko. Ikastetxe pribatu-itundu bateko ordezkari batek soilik esan du ez dela ikasle etorkinak iristearen ondoriozko egokitzapenik egin, “horien kopurua oso urria delako, ikastetxeko ikasleen kopuru osoari dagokionez”.

Egindako aldaketen garrantziari buruzko azalpenak oso aitzak dira; hala ere, ikastetxeko planetan egokitzapen eta aldaketa handiak egin dituztela onartzen dituztenek ere esan dute “horiek ez direla ikasle etorkinak iristearen ondoriozkoak soili izan”. Izan ere, beste ikasle eta faktore batzuk ere aintzat hartu dira.

Ikasle etorkinak ez ezik, ikastetxe horietariko askotan bazterturiko ikasleen beste talde batzuk ere sartzen dira, adibidez, ezintasunari loturiko hezkuntza beharizan bereziak dituzten ikasleak eta ijitoen etniako ikasleak. Horrenbestez, Lehen Hezkuntzako ikastetxe askok emandakoaren antzeko erantzuna da: ikasle desberdinei gainerako tratamendu bera ematea, eta hori hirugarren kapituluan aipatuko dugu, baina kasu honetan horrek dimentsio berria hartzen du.

Gasteizetik kanpoko ikastetxeen artean, batek bakarrik (ikasle etorkinen kopururik handiena duena, guztizkoari dagokionez) egin du ikastetxeko plana, ikasle berriak iristearen arabera aldaketa garrantzitsuak sartzeko, eta horretarako, HBEHP deritzon hezkuntza esku-hartze bereziko proiektua egin du (ikus 4.4.2 atala). Laudioko beste ikastetxe pribatu-itundu batean ere beste herri batzuetatik iritsitako ikasleen presentzia handia dago, eta bertan, ikastetxeko plana egin nahi dute, errealitate berri horri erantzun egokia eman ahal izateko.

Ikusten denez, Bigarren Hezkuntzako etapan, ikasle berrien etorrerari, etaparen konplexutasunari loturiko beste faktore batzuk gehitzen zaizkio; horrenbestez, kasu askotan kontuan hartzen dira bizikidetzak eta berrikuntza teknologikoa, aniztasunarekin eta kultura artekotasunarekin batera.

Zuzendaritza taldeak nolabaiteko kezka dute eta hori ondokoak bezalako adierazpideek adierazten dute: *“garrantzitsuena arazorik ez egotea da, eduki akademikoak gero eskainiko dira”, edo “garrantzitsuena ikasleok hizkuntza ezagutzea da eta gero etorriko da ikasgela barruko integrazioa”, “bakoitzak bere ikasgelako aniztasunari eman behar dio erantzuna”, etab. Ikusiko dugunez, ikastetxeetan harturiko erantzunak, izan ere, DBHko hezkuntzaren inguruan planteatzen diren gaien aniztasunaren arabera dira. Emaitzak denborarekin ikusiko dira, baina premia eta berehalako eskari horiei aurkitu zaizkien soluziorik arrakastatsuenak dira.*

Ikasle etorkinak etengabe iritsi dira gure ikasgeletara, azken urte hauetan. Hasieran, beste herri batzuetatik iritsitako ikasleak apurka-apurka sartzen ziren gure ikastetxeetan, eta sartze horren kadentziak aukera ematen zuen ikastetxeen funtzionamenduan integratzeko, eskola barruko dinamikak kalterik izan gabe. Egokitzapenak ikasleak iritsi ahala egiten ziren, horien presentziak eragin oso txikia baitzuen ikastetxeen bizitzan. Hala eta guztiz ere, azken urte hauetan horien jarioa etengabea izan da, eta hori, ikastetxe batzuen kasuan, etaparen konplexutasunera eta aniztasunera erantsi beharreko elementua da.

Ikastetxeko planak planteatzean, erantzuna eman beharko diegu honako hauek bezalako galderari: Zer egin behar da ikasgelan ikasturtea hasi ondoren sartzen diren ikasleekin? Eta zer egin behar da hizkuntza mailaren aldetik eta oinarrizko ezagupenen aldetik arazoak dituzten ikasleekin? Nola integratu halako ikasleek ikastetxeari eskaintzen dioten kultura aniztasuna? Ikasgela bereziak sortu behar dira? “Ghetto ikasgelen” tentaldian erortzeko arriskua ez dago? Zer prozedura jarraitu behar da? Eta nola egin behar da hori eta beste gauza asko ikastetxeko hezkuntza dinamikak apurtu barik eta gainerako ikasleen prozesuak eragin kaltegarria jaso gabe?

Ikastetxeko hezkuntza planek erantzuna eman nahi die galdera horiei, baina horiek desberdinak izango dira kasu guztietan, kasuan kasuko aldagaien arabera: institutuaren edo ikastetxearen egoera, ikasle mota, klaustroaren osaketa, etab. Nolanahi ere, ez dago errezetarik. Dirudenez, kasu bakoitzean, bidezko erabakia hartu beharko da; hau da, faktore guztien konbinazioa aztertu eta erabakirik egokiena hartu beharko da.

Horri dagokionez, emandako erantzuna oso anitza izan da eta esan daiteke kontsultaturiko ikastetxe bakoitzak erantzun desberdinak eman dituela, ikasle berriak agertzearekiko.

Lanak Lehen Hezkuntzan egiaztaturiko gauza objektiboa, Bigarren Hezkuntzan egiaztatzen dena, hau da: kultura arteko proiektuetan inplikaziorik handiena izan duten ikastetxeek ikasle atzerritarrik gehien dutenak dira. Gainera, ikasleen konplexutasuna eta aniztasuna zenbat eta handiagoa izan, hainbat eta ekintza berritzaile gehiago egiten dira.

Ageri-agerikoa da, hala eta guztiz ere, testu inguru horietan (eta ez beste batzuetan) arruntzat hartzen dela sortzen diren eskari berriei erantzuna emateko ekimen pedagogikoak sortzea, eta ikastetxeek (ezta Administrazioak ere, alderdi batzuetan) ez baitzuten horietarako aurreikuspenik eginda.

Beste alde batetik, **ezkutuko diskurtsoa** dago (Jordán, 1996), eta horrek orokortu egin du honako hau dioen ideia: kultura arteko hezkuntza kultura desberdinen presentzia duten ikastetxeetan edo ikasgeletan soilik da zentzuzkoa, hau da, mota askotako haurrak dituzten ikastetxeetan edo ikasgeletan, euren kolorea, hizkuntza eta jatorria kontuan hartuta, eta ikuspegi horrek gainerako ikasleei ukatu egiten die kultura aniztasunaren (“besteek” presentzia) ezagupen esplizitua eta zabala; horrela, ukatu egiten dute tolerantziaren gauzapena, beste kultura batzuen ezagupena nahiz errespetua eta arrazakeriaren aurkako jarreraren sustapena (kultura arteko hezkuntza horrek eragiten dituen jarrerak).

Proiektuak ikastetxeko planen barruko zatiak dira; horietan, etorkizunean garatu beharreko berrikuntza pedagogikoak sartzen dira, eta horiek eragina duten irakasle batzuegan eta ikastetxeko planaren barruko alderdiren batean. Proiektu bakoitzean parte hartzen duen irakasle kopurua oso aldagarria da, eta nekez egoten da klaustro osoaren inplikazioa; hala ere, modu batera edo bestera, kide guztiek ere zeharreko eragina izaten dute. Kasurik gehienetan, proiektuak irakasle taldeek egiten dituzte, orientazio metodologiko bera partekatzen duten etapa edo arloren bati lotuta.

Ikastetxeek egiten dituzten proiektuak, kasu askotan, alderdi batzuk gizartean eta hezkuntzan gertatzen diren aldaketei egokitu beharra nabaritzearen eraginezkoak dira, antolaketa eredu ez baita gauza estatikoa. Beste garai batean, hezkuntza beharizan bereziko ikasleak ikastetxeetan sartzeko curriculumen barruko aldaketak eragin zituen, baita ikastetxearen ikuspegiaren barruko aldaketak ere, eta horiek aberasgarriak izan ziren guztientzat. Teknologia berrien sarrerak (IKTak) berebiziko aukera eman du zenbait ikastetxetan heziketa-proiektuak sartzeko.

Gasteizen aztertutako Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetara ikasle etorkinak iristea, nolabait ere, baliozkoa izan da lehendik eskatzen ziren aldaketak eragiteko, teknologia berrien ezarritzearen eta ikasleen aniztasun gero eta handiagoaren aldetik.

Aldaketa eremu mugatuago batean, ikastetxeko baliabideak egokitu eta horiek beste modu batera planteatu behar dira, beharizan berriak aintzat hartuz. Beharizan berri horiek, kasu batzuetan, finkatu eta beste modu batera antolatu dira ikastetxeko alderdi jakinak. Egokitzapenok honako honetan izan dezakete eragina:

- Ikastetxeko ikasleen ordutegia.
- Taldeen antolaketa.
- Curriculuma.

4.2.4. Elkarbizitza Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetako planetan

Kontuan hartu behar da atal honetan egiten diren galderen artean, barruko araubidea betetzeari buruzkoak ez ezik, beste galdera orokorrago batzuk ere sartzen direla, eta horiek estu lotuta daude kultura eta jatorri desberdinek eskola bizikidetzaren barruko alderdi zabalagoetan izan dezaketen eraginarekin.

Ikasle etorkinek, taldekatuta, ez dute arazo pedagogiko berezirik sortzen, ikasle autoktonoei dagokienez; baina gura arreta erakartzen duen lehenengo gauza, Lehen Hezkuntzan ez baitzen halakorik gertatzen, atal honetan jasotako erantzunei dagokienez, hauxe da: Bigarren Hezkuntzan aztertutako hamabi ikastetxetariko lautan, proposaturiko esaldien artean “*batzuek arazo bereziak planteatzen dituzte*” esaldia aukeratzea. Beste bitan, “*arazo gehigarriak dituzte*” erantzuna aukeratu da, baina gero, azalpenean, esaten da arazo gehigarri horiek, edukien ikaskuntzari lotutakoak ez ezik, institutuko bizitzari lotutakoak ere badirela, kasu batzuetan bizikidetzaren oinarriko arauak ikasi behar izaten baitituzte.

“*Ikasle etorkinek gainerako ikasleen antzeko arazoak dituzte*” erantzuna ematen duten ikastetxeetan ere, erantzun horren bat-bateko azalpenetan aniztasuna eta ikasle berrien etorreran sortutako arazoak adierazten dira, eta horiek gehitu egiten zaizkie etapako ikasle autoktonoen arazoei. Kasu batzuetan, ikasle atzerritarren diziplina arazoei buruz mintzatzean beti esaten da halakoak kasu bakan batzuetan baino ez direla egoten.

Zuzendariak ikaskuntza arazoak aipatzen ditu, galderen atal honetan; izan ere, beraren ustez, maila hauetan batzuetan ikasleek ezagupenen gabezia handia izaten dute eta horiek eragina dute ikastetxearen funtzionamenduan. Ikasle

etorkinen talderen bat aipatzen denean, kasu bakar batean, Bigarren Hezkuntzako ikasketa buru batek esan du ikasle hegoamerikarrek ez dutela ikasteko ohiturarik eta erritmo motelagoa dutela. Taldeei eta irakasleen iritziei buruzko beste aipamen batzuei dagokienez, orokorrean, informazio gehiago da halako iritziei buruzko 6. kapituluan.

Ezaugarri kulturaleri dagokienez, Bigarren Hezkuntzako ikastetxe batean (DBHkoa baino ez da), arau orokortzat, debekatu egin dute buruan jantziak eramatea, ikastetxeko planaren barruko bizikidetzara arauen arteko beste elementu bat balitz bezala. Debekua, batez ere, ikasgela barruan txapela eramaten duten ikasleei begira ere badago. Horrela, neska musulmanen arteko zapiaren gaia araudi orokorrako baten barruan sartzen da, kutsu erlijiosorik ez duen araudi orokorrako baten barruan. Frantzian halako polemika handia sortu duen alderdi horri dagokionez (zapi edo belo islamiarra), orokorrean permisibitate handia dago, eta, zapi hori eramaten denean, Soin Hezkuntzako jardueretarako jantzirik egokiena izan ez arren, irakasleek onartu egiten dute, baldin eta “*gainerako ikasleen jarduera berberak egiten badituzte*”. Zuzendariak dioenez, aintzat hartu behar da “*eurentzat eta familientzat ikasgelan soin hezkuntza mutilekin batera egitea aurrerapauso handia dela*”.

Bi ikastetxetan, neska musulmanen kasuan beloa familiak derrigortzen die; kasu batean, gainera, neskak etxetik beloarekin irteten dira, baina institututik hurbil daudenean kendu egiten dute. Beste kasu batzuetan, etxeokak zain izaten dituzte klasetik kanpo, eta patiotik irteten direnean jantzi egiten dute.

Aparteko kapitulu bat, erlijioak ikasle etorkinen jarreretan duen eraginari dagokionez, sexualitateari buruzko klaseena da, guraso musulman batzuek ez baitute nahi izaten euren alabek horietan parte hartzerik (semeen kasuan ez dute arazorik), eta kasu batzuetan gurasoek alabei debekatu egiten dieten klase horietara joatea.

Hala eta guztiz ere, orain arte aipatu gabeko arazo bati buruz mintzatu gara lehenengoz: “**kulturen arteko gatazka**”, hau da, etorkinen bi belaunaldien arteko gatazka; izan ere, familia islamdarreko ikasleren batek ez du joan nahi izaten meskitara astean behin. Irakasleren batek esandakoaren arabera, gainera, kexu dira etxean ez dietelako uzten arropa ikaskideen moduan eramaten.

“Kulturen arteko gatazka”

Bigarren hezkuntzako ikastetxe batean, neska magrebtar baten kasuan gertaturikoa kontatzen dute; horren familia musulmana zen. Behin, ‘emakumeen produktuen’ etxe bateko ordezkari batek markaren propaganda zuen erakusgai-liburuxka zeukan ‘kit’ deritzona banatu zuen neska gazteen artean .

Biharamunean, neskaren ama tutorearengana joan zen, oso kezkatuta; ‘tanpaxa’ erakutsi eta, ahal zuen bezala (ia ez baitzekien gaztelaniar) esan zion alabak eskuan zeramana ezin zuela jarri: senarra haserretu egingo zen berarekin, hori emakume ezkonduak soilik eraman al zutela uste zuelako .

Irakasleak, ahal zuen moduan, azaldu zion kartoizko hoditxo hark ez zuela kalterik egiten, ez zuela ondorerik; ‘alabari ez zion emamintza apurtuko’ esan zion. Emakumeak ez zuen ulertzen, irakasleak ondo azaltzeko ahalegin guztiak egin arren.

Zorionez bi andreño agertu ziren. Ez zioten ezer azaldu amari, ondo ulertu baitzuten berak esan nahi zuena. Kaxa hartu eta paperontzira bota zituzten ‘tanpaxak’, eta konpresak utzi zituzten.

Irakasleak onartu egin zuen gai batzuetarako hobe zela emakumeen artean azaltzea, kultura desberdinetakoak izan arren.

Halako kasuetan, ikastetxeetako zuzendariak ahalegina egiten dute gurasoak konbentzitzeko, klaseak planteamendu zientifikoetan oinarrituz ematen direla eta ikastetxeko ikasle guztiak horietara derrigorrez joan behar direla azaltzeko;

hau da, klaseok ikasgairen baten curriculumaren barruan jasota badaude, derrigorrezkoak dira, baina kasu batzuetan ikastetxeetako zuzendariek salbuespenak egiten dituzte, batik bat jarduera osagarriak edo tutoretzakoak direnean.

Halaber, erlijioaren gaiarekin ere salbuespenak egiten dira, titularitate erlijiosokoak diren ikastetxe pribatu-itunduetan. Ikastetxe horien hezkuntza arduradunek gaiari buruz galdetzen zaienean diotenez, ikastetxean ospakizun erlijiosoak daudenean katolikoak ez diren ikasleak ez dira behartzen horietara joaten. Ikastetxe itundu batean, ikasle saharar txiki batzuen kasua aipatu da; horiek ez zuten jantokian otoi egin beharrik, baina eurek eskatu zuten otoi egiteko baimena, gainontzekoekiko desberdinak ez izateko.

4.2.5. Familien eta ikastetxeen arteko harremanak

Familiak eskolako bizitzan duten inplikazio maila, inkestaturiko zuzendaritza kargu guztien iritziz, faktorerik erabakigarrienetarikoa da seme-alabak eskolatzeko orduan. Erlazio zuzena dago gurasoek seme-alaben ikasketekiko duten konpromisoaren eta azken horiek eskolako lanetan jartzen duten interesaren artean. Horrenbestez, beharrezkoa da gurasoek inplikazio handiagoa edukitzea seme-alaben ikasketekin; izan ere, irakasle askok sarritan egiten duten kexa da ikasle etorkinen amek eta, batez ere, aitek (bai lanarengatik joan ezin dutelako edo bai ohitura falta dutelako) ikastetxera dei egiten zaienean baino ez joatea.

Bigarren Hezkuntzan, ikasle etorkinen gurasoek (autoktonoen kasuan bezala) Lehen Hezkuntzan baino partaidetza askoz ere txikiagoa dute. Komenigarria izango litzateke, elkarrizketatu guztiek diotenez, kontaktuak ugariagoak izatea ikastetxeo irakasleekin eta elkarteko beste guraso batzuekin. “*Nolanahi ere, arazoren bat dagoenean dei egiten zaienean berehala etortzen dira*”, diote irakasle batzuek. Hala eta guztiz ere, ez etortzeak beti ez du interesik eza adierazten, eta batzuetan aurkakoa da. J.A. Jordánek dioenez (1996), irakasleekiko konfiantza itsua dute, horiek irakaskuntzaren adituak direlakoan:

“Ikerketa askok agerian jarri dutenez, inmigraturiko familiak autoktonoek baino interes eta konfiantza handiagoa izaten dute seme-alaben eskolatzean (estatus bereko familiak konparatuta). Konfiantza horren zergatia oso erraza da: gurasoek seme-alabek gizartean gora egiteko biderik onena edo bakarra dela uste dute (...). Hori dela eta, seme-alabei (bigarren belaunaldia) adorea ematen diete barruko inmigrazio antzeko bat egiteko, hau da, etorkintzat bizi duten errealitate gogorretik bizitza profesional duinera igarotzeko, eta hori lortzea ezinezkoa da gutxienezko egiaztapena eduki ezean.”

Ikerketa egiteko aukeratu diren Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan galdetu dugu **ea erlazio onik dagoen ikasle etorkinen familiekin**; Lehen Hezkuntzaren kasuan bezala, erlazio horietan egoten diren konstante batzuk aurkitu ditugu. Kontsultaturiko erantzuleek diotenez, erlazio horiek hizkuntza arazoen eta laneko ordutegien baldintzapean egoten dira. Bi faktore horien eraginez, nekezago etortzen dira ikastetxeetara, seme-alaben hezkuntzaren jarraipen hurbilagoa egitera. Nolanahi ere, etapa honetako gainerako ikasleen kasuan bezala, gurasoek ikastetxeetako hezkuntza bizitzan duten presentzia eta partaidetza murriztu egiten dira Lehen Hezkuntzari dagokionez, eta jakina, are gehiago Haur Hezkuntzari dagokionez.

Lehen Hezkuntzarekiko irizpide orokortzat, familiakoen partaidetzari buruz esaten direnak ez dira hain kategorikoak. Gurasoek kasu hauetan joaten dira institutura: “*ez oso sarritan*”, “*zalantzak dituztenean*”, “*ez gutxi ez asko, haurrak hasten direnean*”, “*euren arteko erlazioetan, baina horiek ez dira oso jariakorrak*”.

Herrien kasuan, itxuraz parte hartzeko joera handiagoa dute; ia kasu guztietan ikastetxeetara batik bat amak joaten dira, ikasle magrebtarren kasuan izan ezik, kasu horretan aitek amek baino hobeto ezagutzen dutelako hizkuntza. Halaber, kasu batzuetan, seme-alabek gurasoen eta irakasleen arteko interpretetat duten eginkizuna aipatzen da.

Zuzendaritza talde batzuk kexu dira etorkinen familiak partaidetza txikia dutelako eskolako dinamikan, komenigarria izango bailitzateke partaidetza hori handiagoa izatea. Gurasoek ez dute parterik hartzen eskola batzordeetan, Lehen Hezkuntzan bezala. Orientatzaile bat kexu da IKETan ere parterik hartzen ez dutelako.

Horri dagokionez, Lehen Hezkuntzako kapituluan proposaturiko ideia baliozkoa izango litzateke Bigarren Hezkuntzan ere. Denon Artean izeneko Arabako Guraso Elkartearen Federazioak egindako proposamenaren arabera, **guraso etorkinen “arduradun”** antzeko bat sortu beharko litzateke, eta horren helburua etorkinen gurasoen eta gainerako gurasoen arteko erlazioak sustatzea izango litzateke.

Ikasle etorkinen gurasoek halako elkarteetan ez egotearen beste zergati bat informaziorik ez edukitzea da. Nolabaiteko interes komunitarioa duen talde horretan egonik, integrazioa errazagoa izango litzateke, ez ikastetxeko bizitzan bakarrik, baita gizarte osoan ere. Gainera, elkartekoa izatearekin batera egoten diren jardueraz eta dirulaguntzez gozatzeko aukera ere izango lukete.

Batzuetan, ikastetxeetako zuzendaritza taldeek, Bigarren Hezkuntzako ikasketa buru batek azaldu duenez, **dilema** bat edukitzen dute: ikastetxea etorkin kopuru handiarekin lotzen duen irudia eman nahi ez izateak eragina dauka guraso etorkinentzako deialdiak egiteko orduan. “*Ikastetxean ikasle etorkin asko egotearen irudia emateak urrundu egin ditzake ikasle autoktonoak*”. Ez da eman nahi etorkinen presentzia gauza eskusibotzat edo gehiengotzat agertzen den irudirik; ikastetxea ez da “**immigrazioaren gotorlekutzat**” aurkeztu nahi, eta nahiko izango lukete ikasle etorkinen familiekiko solasaldi eginkizun berezi hori (guraso eskolen antolaketa, jatorrizko hizkuntzetan egindako jakinarazpenak, informazio kanpainak...) Ordezkaritzak edo guraso elkarteek egitea, kasurik gehienetan Bigarren Hezkuntzako zuzendaritza taldeak lanez gainezka dabiltzalako.

Bestalde, “Francisco de Vitoria” institutuaren kasuan izan ezik, Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan ez da ekimen berezirik garatu, ikasle etorkinen gurasoak Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetara hurbiltzeko. Ikastetxe horretan, beste inon egin ez den jarduketa berezia planteatu da: guraso bileren deialdiak eta beste informazio batzuk euren hizkuntzan bidaltzen zaizkie. Gutunak hiru hizkuntzatan idazten dira: euskaraz, gaztelaniaz eta ikastetxeko ikasleen gutxiengo hizkuntzetariko batean: arabiera, txinera, errumaniera edo frantsesa, kasuen arabera.

Ikastetxera hurbiltzeko beste proiektu bat, izan ere, seme-alaben ikastetxean **gurasoen eskola** sortzea izango litzateke, eta bertan, gaztelaniazko eta informatikako klaseak emango liriteke. Jakina, gurasoak eskolan ikasi nahian ikusita, gainera, berebiziko pizgarria izango litzateke seme-alabek ikastetxeak proposaturiko ikasketak eta hezkuntza jarduerak beste modu batera baloratzeko.

من خلال هذه الرسالة ; نستد عيكم من فرانسيسكو فثوريا إلى الإجتمع الذي سيعقد لد راسة مشروع
ت التلا ميذ . الإجتمع سيعقد بمقر هذا المركز الخميس المقبل أ 1بريل على الساعة 7 . ند كركم أن
تكوين عائلا
جد مهم لد راسة التجربة وكذ لطراح مقترحاتكم و مطالبكم. وفي إنتظار حضوركم تقبلوا فائق إحتراماتنا
حضوركم

Estimados pais, maes e familiares:

Pela presente carta o Instituto de Ensino Secundario “Francisco de Vitoria” B.H.I. convida-vos a participar numa reuniao que se vai realizar relacionada com o projecto “Formação de Familiares de Alunos” que estamos tentando pôr a funcionar. Dita reuniao vai ter lugar no Instituto, na próxima Quinta-feira, dia um de Abril, pelas 19:00 horas.

Quero recordar-vos que é uma proposta que só tem sentido se houver participação de todos e, é por isso, que gostaríamos de contar com a vossa assistência, tanto para profundizar na concreção de experiência, como para recolher as vossas sugestões e apoiações.

Agradecendo de antemao a vossa atenção, despede-se, atentamente:

Orientador del Instituto Francisco de Vitoria

Estimados padres y madres y familiares:

Sirva la presente para invitaros, desde el I.E.S “Francisco de Vitoria” B.H.I., a una reunión que vamos a celebrar en relación con el proyecto “Formación de Familiares de Alumnos” que estamos intentando poner en marcha. Dicha reunión se celebrará en el Instituto, el próximo **Jueves, 1 de Abril, a las 19:00 horas**.

Recordaros que es una propuesta que adopta todo su sentido desde la participación de todos y, es por ello, que estaríamos encantados de contar con vuestra asistencia, tanto para profundizar en la concreción de la experiencia, como para recoger vuestras sugerencias y aportaciones.

Agradeciendo vuestra atención, se despide, atentamente:

Orientador del Instituto Francisco de Vitoria

Guraso agurgarriok,

Gutun honen bidez luzatu nahi dizuegu gonbidapen hau:

Datorren osteguna, apirilaren 1ean 7etan, elkartuko gara ikasleen familientzako prestakuntzari buruzko proiektua jorratzeko. Proiektu hori abian jartzeko zuen partehartzea behar dugu, horrexegatik bilera honetara etortzea eskatzen dizuegu zuen iradokizunak eta ekarpenak jasotzeko asmoz.

Aldez aurretik zuen arreta eskertuz, agurtzen zaituztet:

Francisco de Vitoria BHIko orientatzailea

(euskaraz, gaztelaniaz eta ikasleen familien hizkuntzetarikoren batean)
Gasteizko Institutu batek bertako ikasle etorkinen gurasoei bidalitako gutuna

4.2.6. Ezaugarri kulturalak ikasgelatik kanpo

Aipagarriak dira Bigarren Hezkuntzako ikastetxe batzuetako orientatzaile batek eta ikasketa buru batek komentaturiko alderdiak, maila ekonomiko txikiagoko gizarteetatik iritsi berriak diren ikasle batzuek **kontsumoko gizartera egokitzeko** dituzten arazoei buruz.

Ez dute azalpen oso argirik; hala eta guztiz ere, kasu batzuetan, eurek diotenez, kontsumoko produktuen aniztasun oso handia guztiz erakargarria da eta familiek horixe erabili zuten jatorrizko herrietatik ateratzeko eta bertora ekartzeko. Kontsumismoa erakarpenerako faktorea da; hala ere, aldi berean, hona iristen direnean, elementu horrek euren aurka egiten du, ikusten baitute zoritxarrez ezin dutela uste zuten beste gauza eskuratu. Euren itxaropenak ez direla hain errazak ikustean, batzuetan jarrera negatiboa garatzen dute, eta horrela, ez dute errealitate berria onartzen eta joera arazotsua izaten dute.

Jokabide hori antzean azaldu zuen beste orientatzaile batek ere; horrek zioenez, kasu batzuetan arreta psikologiko berezia behar zen; orientatzaile hori beldur zen ikasle etorkin batzuen artean (iritsi berriak) sortzen ari den sindromearengatik. Izan ere, gazte etorkinen kopuru handi batek desorekak ditu, jatorrizko herrietako bizimoduaren eta gure herriko bizimoduaren arteko kontraste handien eraginez. Jatorrizko herrian lortu ezin zituzten produktuen kontsumoaren adibidea jartzen du; produktu horiek hemen hain hurbil dituztenez eta batzuetan eskuratu ezin dituztenez, badirudi horiek modu konpultsiboan behar dituztela.

Beste alde batetik, baina fenomeno horri lotuta, irakasle batzuek kexu dira ikasle etorkin eta autoktono batzuen jarrerarengatik; horiek esaten dute ez dutela dirurik liburuetarako, baina bai kontsumoko gauza garestiagoak erosteko, esate baterako, sakelako telefonoak, “diskmanak”, etab.

Bi ikastetxetako arduradunek harago doaz; horiek diotenez, kasu batzuetan diru askorik gabeko familietako ikasle autoktonoak diskriminaturik sentitzen dira, ikasle etorkin batzuei dagokienez, azken horiek laguntza sozialeko erakundeen aldetik jasotzen dituzten dirulaguntzengatik. Arazoa hortxe dago eta haserrearen dimentsioa neurtu egin beharko da; izan ere, ikasle autoktono batzuek sentitzen dute, ikasle etorkinekiko protekzionismo handiegiari esker, erakundeek ahaztu egiten dituztela, eta horrela, xenofobiako erreakzioak egoten dira.

Etorkinei emandako dirulaguntzetan kontrol handiagoa behar omen da, kasu guztietan etorkinak izan arren ez baitute halako beharizanik. Nolanahi ere, laguntzak ematen dituzten erakundeek laguntza sozialaren zati bat IGEen kuotak eta eskolako materiala ordaintzera bideratzeko eskatzen da.

Eskolako absentismoari dagokionez, kasu askotan hori “familiek onartzen dutela” esaten da. Arazo horri buruzko kontzientzia sortzen ari da, kontsultaturiko institutu guztietan; gainera, batzuetan jarduerak egiten ari dira, langile sozialekin eta hezitzaileekin lankidetzan, eta horiek era askotako estrategiak erabiltzen dituzte, arazorik gehien dituzten ikasleen jarduerak bideratzeko. Hala eta guztiz ere, orientatzaile batek arazo berria formulatu du; hain zuzen ere, etorkin batzuek “*sustrai sozialik ezaren edo antzeko zaletasunen eraginez, ikastetxeko ikaslerik baztertuenekin biltzeko joera dute*”.

Ikastetxe batzuetako orientatzaileek diotenez, **langile sozialak** eraginkorrek dira eskolako bizitzaren laguntzan, ez ikasgelatik kanpoko lanen jarrizaitzat bakarrik, baita gizarteratzearen arloan egiten duten lanarengatik ere, eta horretarako, zentro zibikoak eta kaleko jarduerak erabiltzen dira. Horiengatik, neska-mutilen informazio lortzen dute, irakasleei eskatu nahi ez dieten informazioa; gainera, lagungarriak dira lagun berriak egiteko ere, elkar ezagutzeko aukera ematen dielako, jolasen bidezko bizikidetzaren dinamikaren, kirol txapelketen, asteburuko irteeren, kaleko jardueren eta abarren bidez.

Eskola komunitatearen barrutik begiratuta bitxia dela pentsa daiteke, baina biztanleria etorkinarekin ikasgelatik kanpoko kontaktua duten erakunderik gehienek diotenez, lan soziala oso garrantzitsua eta ezinbesteko osagarria da hezkuntza ekintzan: hezkuntzako lana ez dago bananduta lan sozialekin. Ondo dakigu etxean bizikidetzaren arazoak dituen ikasle batek arazo horiek nolabait ere ikastetxera eramango dituela; ikasle horiek, gainera, banakako aurrerakuntzarik ez egiteaz gain, tratamendu espezifikorik egin ezean, atzerakuntza handia dakarkiotu eurak hartzen dituen taldeari.

Ijitoen gutxiengoaren kasuan izan ezik, langile sozialek noizean behingo kontaktua baino ez dute izan eskolarekin, hezkuntzaren munduarekin. Gaur egun, beste herri batzuetatik iritsitako ikasleen presentziak agerian jarri du hezkuntza mundua hiritarren bizitza osatzen duten elementu sozialen multzoarekin erlazionatzearen interesa. Langile sozialek, etorkinei laguntzeko erakunde guztietako bozeramaileek diotenez, etorkizunean presentzia gero eta handiagoa eduki behar dute, hiritarren eta eskolaren arteko kohesiorako elementutzat.

Gasteizko alkatea izandako José Ángel Cuerdo ere langile sozialen garrantzi gero eta handiagoa nabarmendu du, “*ez ikasle etorkinentzat bakarrik, baita ikastetxe guztientzat ere*”; gainera, gehiago ere esan du, hau da, Udala ez da eskolarekin hiritar guztiei eskainitako zerbitzuen bidez soilik erlazionatzen den erakundea izan behar eta “*hiria bera, orokorrean hartuta, hezkuntza eremua izan behar da*”.

4.3. BIGARREN HEZKUNTZAKO IKASLEEN INTEGRAZIOA IKASGELAN

Ikasle etorkinak %70etik gorako ehunekoan heldu dira Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetara, ikasle autoktonoen prozedura berberak erabiliz; hau da, kasuan kasuko zonako ikastetxe edo eskola bereko Lehen Hezkuntzatik iritsi dira. Bi kasutan ere, jatorrizko ikastetxetako txostenekin iritsi dira, eta horiek, kasurik gehienetan, kontrastatu

egiten dira harrerako ikastetxeak egindako hasierako ebaluazioen bidez, eta ikasle guztiekin ere gauza bera egiten da ikasturtearen hasieran, ezagupen maila orokorrak baloratzeko. Ebaluatzen diren materialak, Bigarren Hezkuntzako lehenengo mailan, hizkuntza eta matematikak dira, eta kasu batzuetan ingelesa ere bai.

Zenbait kasutan, arazoren bat ikusten denean soilik egiten dira hasierako proba horiek. Nolanahi ere, lehenengo ebaluazioan informazio guztia komunean jartzen da, eta gainera, arazoren bat ikusiz gero, ikaslearen kokalekua berriro planteatzen da; halaber, bidezkoa izanez gero, beharrezko laguntzei loturiko neurriak hartzen dira.

Nolanahi ere, ezagupen mailaren hasierako neurketak erabilgarriak dira ikasle bakoitzaren eta taldearen maila ezartzeko; izan ere, beste ikastetxe batzuetatik (zenbait kasutan hiri bereko ikastetxeak) iritsitako ikasleen kasuan, espediente akademikoak jasotzeko hilabete baino gehiago itxaron behar izaten da.

Gainerako ikasleen %30 inguru harrerako ikasgeletatik iristen da batzuetan; kasu horretan ere txostenak ekartzen dituzte, atzerriko ikasgeletako irakasleek eginda. Etapa horretan gaztelaniaz ez dakiten ikasleei, erreferentziako ikastetxe bat ematen zaie; hala eta guztiz ere, ikastetxean sartu baino lehen, aldi aldagarria igaro behar izaten dute atzeritarrentzako harrera ikasgelan; bertan, hizkuntza mailako ezagupenak eta ezagupen orokorrak ematen zaizkie, klaseak erreferentziako ikasgeletan hasi ahal izateko.

Probintzian banaturiko beste ikastetxeetarikoren batera iristen badira, bertan harrerako ikasgelarik egon ezean (adibidez, Gasteizen), jatorrizko herritik kasuan kasuko ikastetxera igarotzen dira zuzen-zuzen. Kasu honetan, atzerriko ikasgeletako funtzioa hizkuntza indartzeko irakasleek eurek garatzen dute.

Institutu batean esanenez, harrera planak harrerako protokoloa dauka jasota, eta bertan, beste neurri batzuen artean, gaztelaniazko probak jasotzen dira, jakintzat ematen baita ikasle horiek ez dakitela euskaraz. Ikasleen mailak, berriz, espainoleko irakasleek edo hizkuntza indartzeko irakasleek ebaluatzen dituzte; horiek, ikastetxeko orientatzailearekin batera, horiek modurik komenigarrienean integratuko dituen taldea aukeratzen dute.

Talde jakinean integratzeko, sarrien aipatzen den irizpidea, Lehen Hezkuntzan bezala, adina da, eta zenbait kasutan argitzen denez, *“euren adinaren arabera dagokiena baino maila bat baxuagoa izaten da”*. Kasu guztietan, atea irekitzen da ikasleak beste leku batzuetan kokatu ahal izateko, hizkuntza nahiz ezagupen mailan dituzten beharrianak kontuan hartuta.

Puntu honetan gauza bat gogoratu behar da, ageri-agerikoa izan arren batzuetan ahaztu egiten baita, eta gauza hori kontuan hartu beharrekoa da. Izan ere, atzerriko ikasle batzuek hizkuntza gabezia edukitzeak ez du esan nahi beste arlo batzuetan ikasle autoktonoen maila bera edo hobe ez dutenik. Batzuetan, dikzio akastuna edo hiztegi ezegokia ikusten dugunean, pentsatzen da ikasle horiek beste arlo batzuetan maila txarragoa dutela. Esperientziak agerian jartzen du hori ez dela horrela, eta beraz, kontu handiz mugatu beharko dira ikasleok behar dituzten **egokitzapen pertsonalak**.

4.3.1. Curriculumaren egokitzapena Bigarren Hezkuntzan

Hezkuntza administrazioak identifikatu egiten du adin jakineko ikasleek inguru soziokultural jakinetan ikasi ahal dutena, curriculumak finkatuta. LOGSEren aplikaziora arte, **curriculum itxia** egon da, hau da, ikasleak maila batean arlo jakinei buruz ikasi behar zena zehazten zen.

Hala eta guztiz ere, 1992ko Legearen aplikazioarekin, Bigarren Hezkuntzako Oinarrizko Curriculumaren Diseinuak helburu orokorrak ezarri zituen, eta horiek ikastetxeko plan orokorretan zehaztu behar ziren, “kontuan hartuta bertako ikasleen beharrianak”. Horrenbestez, **curriculum irekiaren** eredia sustatzen zen, eta horrek, ikasleen aniztasunera egokitzeko gauza zen pedagogia baten ikuspegitik, aukera ematen zuen ikasle guztiek gutxieneko helburuak lortzeko.

Ezinbestekoa da aniztasunaren arreta hezkuntza jarduketaren bizkarrezurtzat hartzea eta kontzeptu hori hezkuntza beharrian bereziak dituzten ikasleekin soilik ez identifikatzea (Maria del Mar Aldamiz-Etxebarria, 2000:58).

Curriculum horren aukerek ikastetxeei bidea emango diete “*ikasle etorkinak gainerako guztien moduan*” integratzeko aukera ematen duten ikaskuntza eremuak sortzeko.

Curriculumaren egokitzapena, izan ere, hezkuntza planifikazioko eta jarduketako irizpide orokorra, eta eragina dauka ikasle guztiengan, ez ustez arazotsuak edo desberdinak diren ikasleengan bakarrik. Hauxe gogoratu behar da Javier Onrubiarekin eta beste batzuekin (2004:10):

“Ikasle desberdinek ikaskuntzako helburu eta eduki desberdinak edukitzea ez da printzipiotzat hartzen, eta gainera, aniztasunari eman beharreko erantzuna ez da mugatu behar ikaskuntza zailtasunak edo arazoak dituzten ikasleen taldeetara. Aldiz, estrategia horren helburua, izan ere, ikasle guztiak gutxieneko eta ukaezineko gaitasunak lortuko dutela bermatzea da, curriculum eta antolaketa mailako egokitzapenen bidez; era berean, ikasle guztiak, berez, desberdinak dira, eta hortaz, aniztasunari erantzun egokia emateko denekin egin behar da ohiko hezkuntza lana.”

Kontuan hartu behar da, Euskal Autonomia Erkidegoko oinarrizko curriculumaren diseinuan (1992:87), aniztasunaren tratamendurako ematen diren orientazio metodologikoetan, jasota zeudela egokitzapen beharizan horiek, Erkidegoko bi hizkuntza ofizialak ezagutzen ez zituzten ikasle etorkinen presentziari zegokionez:

“Horien egokitzapenerako, bidezko laguntza jaso behar dute, bi hizkuntzetan edo, behintzat, gehien erabiltzen den hizkuntzan komunikazio gaitasun egokia lortzeko, erreferentziako ikastetxean ikaskuntza egiteko baliabidetzat, eta gainera, euren ama-hizkuntzan ere klase lagungarri guztiak emango dira, beharrezkoa izanez gero.”

Ikastetxeetan egindako curriculum egokitzapenak hirugarren zehaztapen mailari dagozkio, **ikasgelako egokitzapenei** dagokien mailari. Ikastetxeko alderdi orokorrak planteatzeko modua oso garrantzitsua da halako egokitzapenetan malgutasun handiagoa edo txikiagoa egoteko. Izan ere, kulturen arteko proiektua planteatzen duten ikastetxeetan egokitzapenak errazago egingo dira, eta gainera, bertako curriculumean lehentasuna emango zaie halako ikasleak (euren ezaugarri nagusia aniztasuna) integratzeko komenigarrienak diren azken helburuei.

Lehengoa «aniztasuna»

Elkarrizketaturiko irakasle batek gai horri buruz esandakoaren arabera, berak eta bere adineko beste askok (herri txikietako eskoletako ikasleak) eskola ulergarria ezagutu zutela, garai hartan izen hori eduki ez arren.

“Herri txikietako eskola bateratuak ziren, ikasgela eta irakasle bakarrekoak. Nire herrian, Errioxan, ikasgela bakarra zegoen denontzat. Denok batera ikasten genuen, neskak eta mutilak, 4-14 urte bitartekoak, ahal zuen bezala erakusten zigun andreñoarekin. Orain sinestezina da. Nagusiek txikiei azaltzen genizkien gauzak, eta ia ez genuen libururik: irakurtzeko baten bat, Álvarez entziklopedia eta Cuadrado deritzonoko problema-koadernoak. Neguan bakoitzak bere sutontzia eraman behar izaten zuen...”

Nolanahi ere (eta inkestetan horixe ikusi da), aniztasunaren tratamendua ez da beti modu berean ikusten; hala eta guztiz ere, Maria del Carmen Oliver Verak egindako ikerketaren arabera (2002:220), irakaslerik gehien ustez (%48,9), aniztasunari erantzun egokia emateko modurik onena, izan ere, “*curriculum a ikasleen hezkuntza beharrezanetara egokitzea da*”; bestalde, inkesta horretan parte hartu duten irakasleen %23k uste du aniztasuna tratatzeko modurik onena hauxe dela: “*irakaskuntza metodoa aldatzea eta ikasleei ondoen egokitzen zaiena erabiltzea*”.

Egokitzapen horri dagokionez, aipagarria da, batik bat, irakaskuntza-ikaskuntzako jarduerak eta edukiak ikasle bakoitzari egokitu beharra, eta horrek lehentasuna baitauka helburuak egokitzeari dagokionez. Curriculumaren materialak eta, hain zuzen ere, hezkuntza testuak ere egokitu beharreko ikaskuntza baliabidetzat aipatzen dira.

Ikusten denez, curriculumaren egokitzapenak lehen bezala orain ere presentzia dauka eskola ulergarriaren planteamendu pedagogiko guztietan. Ikasgela barruko aniztasunari buruzko planteamendu honetan aldatzen dena ikuspegia da, eta horren arabera dagoeneko ez litzateke “konpentsazioko” prozedura izango, ikasleen aniztasunari aurre egiteko (prozedura eraginkorragoak erabiliz) aukera ematen duen tresna baizik.

4.3.2. Bigarren Hezkuntzako zentroetan egindako Curriculum egokitzapenak

Azterturiko ikastetxe guztietako zuzendariak diotenez, Lehen Hezkuntzan esaten denaren alderantziz, edukiei loturiko egokitzapenak ez ezik, taldeen antolaketari loturiko egokitzapenak ere egiten dira. Hiriburuko ikastetxe pribatu-itundu bakarrean esaten da ezetz, “*ikastetxera iristen direnek maila egokia izaten dutelako eta egokitzapenekin edo programazio bereziekin iristen badira horiek jarraitzen delako*”.

Curriculumaren egokitzeko estrategiak eragina izan dezakete **zer** eta **nola** irakatsi dagokionez, hau da, eragina izan dezakete egokitu beharreko arloetako edukien sekuentzian; halaber, eragina izan dezakete **nortzuk** eta **non** deritzonari dagokionez ere (taldeak antolatzeko estrategiak). Bi planteamendu horiek batzuetan aldi berean garatzen dira ikastetxeetan.

Ikastetxe guztiek esan dute modu batera edo bestera **curriculumean egokitzapenak** erabiltzen dituztela. Berriro ere deigarria da, galderan ikasle etorkinaren aipamena egiten zenez, elkarrizketatu batzuek jarduketa horiek (banaketak, laguntzakoak, etab.) “*gainerako ikasleekin bezala*” egiten direla esatea. Berdintasunari eta diskriminaziorik ezari egindako aipamen antzeko hori, izan ere, curriculumaren egokitzapenak ikasle guztien mailen aniztasunaren tratamendurako ere baliozkoak izatearen eraginezkoa da. Esperientziak agerian jarri duenez, curriculumaren egokitzapen horiek (batik bat hizkuntzaren barrukoak) integratzen dituzten ikaslerik gehienak atzerritarrak dira; gainera, matematikaren kasuan, ikasle autoktonoak dira.

Egokitzapenak egiteari dagokionez, gehien aipatzen diren ikasgaiak gaztelania eta matematika dira, eta B eta D ereduak dituzten ikastetxeetan euskara ere bai. Hizkuntzaren ikaskuntza oso garrantzitsua da, eta hori nagusitu egiten zaie gainerako ikaskuntza guzietan; izan ere, gainerako arloen ikaskuntzarako tresna da. Hala eta guztiz ere, curriculumeko edukiak ez ezik, hizkuntza sozializatorako tresna izango da, gainerako ikaskideekin eta irakasleekin; halaber, integrazioarako faktorea ere izango da, batik bat hasieran, eta komenigarria da horri hasiera-hasieratik lehentasuna ematea.

Curriculumaren egokitzapen horiek egiteko formulak, bestalde, batak bestea baztertzin ez duten estrategia didaktikoen bidez egin daitezke. Erabiliena, izan ere, ikasle bakoitzari emandako materiala **personalizatzea** da, hizkuntza laguntzen funtzioak dituen irakasleari banakako jarraipena egiteko aukera emateko.

Materialek, hizkuntzakoak (gaztelania edo euskara) eta matematikakoak, egokitu egiten dituzte edukiak, programaren jarraipenaren uneren batean eduki horietan zailtasunen bat aurkitzen denean. Esate baterako, problemaren bat ebazteko unean, ikusten bada ikasleren bat zailtasuna duela eragiketa jakina egiteko, edo testuren batean azentuen araurer bat ondo ezagutzen ez duela ikusiz gero, bi kasutan, irakaslearen azalpena ez ezik, jardueren fitxa egokia ere emango zaio, ikaste-prozesuan pauso jakin hori finkatu ahal izateko. Sistema hori eraginkorra izateko, ezinbestekoa da horren aplikazioa ahalbidetzen duten baldintza batzuk betetzea.

Lehenengo eta behin, beharrezkoa da curriculumaren egokitzapenak jarraitasun eta sekuentzia-banaketa egokia edukitzea, hori errazago aplikatu ahal izateko, material egokien bidez eta zailtasun maila gero eta handiagoarekin.

Bestalde, banan-banako edo talde txikiko jarraipena egin ahal izateko, beharrezkoa da taldea ugariegia ez izatea edo irakasleari banakako jarraipena egiteko bidea ematen dion aukeraren bat egotea. Horretarako, kasu guztietan, ikasle talde erabilgarria eduki behar da beti.

Laguntzako irakasleak edo mailen araberrako **banaketak** dira gehien aipatzen diren formulak. Institutu batean esperientzia berria egiten ari da; hain zuzen ere, ikasgela berean **bi irakasle** sartu dira eta esperientzia hori itxuraz

behintzat positiboa da. Esperientzia hori beste ikastetxe batzuetan aplikatzeko, inplikaturiko irakasleek diotenez, “euren ordutegietan ordu erabilgarriak edukitzeaz gain, ulermen eta koordinazio maila jakina behar da, esperientzian parte hartuko duten irakasleen artean”.

Ikaskuntzako materialei dagokienez, hizkuntza laguntzako irakasleen kasu batzuetan, ez da material pedagogiko egokiturik egon, kulturen arteko irakaskuntzarako eta ikasle atzerritarrentzat. Irakurmena eta idazmena lantzeko balio duen ipuin bat, esate baterako, irakurtzen ari den haur batekin erabiltzen dena, ez da baliozkoa herri eta kultura desberdinetako gazteentzat, horiek antzeko hizkuntza maila eduki arren beste interes eta motibazio batzuk eduki ditzaketelako. Halako ikasleekin lan egiten duten irakasleek materialak prestatu eta egokitzen dituzte, eta horretarako, denbora kendu behar diote ikasleen arretari. Hizkuntza laguntzako irakasleen heziketarako mintegien helburuetariko bat material egokien prestakuntza da.

Azkenik, ez da ahaztu behar teknologia berrien eta interneten bidez eskuratu ahal diren baliabideek hartu duten garrantzia; izan ere, ikasleek gero eta sarriago erabiltzen dituzte baliabideok eta, izatez ere, hezkuntza baliabideen nahiz horiei loturiko jardueren iturri garrantzitsuak dira, bai adierazpenari eta bai ulermenari dagokionez. Izan ere, irakasleen heziketarako programen eta berritzeguneetako jardueren zati baten helburu nagusia halako materialen prestakuntza da.

Bestalde, internetek berebiziko aukera ematen du urruneko herrietako eta kulturetako ikasleek (ikastetxeetan ez dago horri buruzko ezer) euren hizkuntzen erreferentziak eta kontaktuak aurkitzeko, eta horiek lagungarriak izango dira autoikaskuntzako jarduerak egiteko eta euren hizkuntza hobetzeko nahiz gogoratzeko.

4.3.3. Bigarren Hezkuntzako ikasle etorkinak eta horien integrazioa sistema elebidunean. Zailtasunak eta itxaropenak

Jakina da irakaskuntza elebiduna, barneratze programen bidez, prozedura egokiei jarraituz eta baldintza jakinak beteta, arazo barik garatu ahal dela umetan, ingurukoak ez diren hizkuntzetan mintzatzen diren ikasleen artean, horien familiaren hizkuntza eta ikaskuntzarako erabiltzen dutena berdina izan ez arren (Uri Ruiz Bikandi 2004).

Teorian, gaztelania ez diren hizkuntzetan mintzatzen diren ikasleak gure programa elebidunetan integratu ahal izango dira, eta, gaitasun horren bidez, bi hizkuntza ofizialen garapen bizkorragoa sustatu ahal izango da. J. Cumminsek (1979) “*ezkutuko gaitasun komunari*” buruz azaldutako teoriatik ondorio horixe atera daiteke; teoria horren arabera, ikasleek hizkuntza batean dituzten hizkuntza gaitasunak beste hizkuntza batean edo batzuetan aplikatuz garatzen dute ikaste-prozesua. Hizkuntza batean trebetasun kognitiboren bat menperatzen denean (irakurtzea, kalkulatzeko, idaztea...), trebetasun hori beste hizkuntza batera edo batzuetara igaro daiteke, eta horrela, azken horren ikaskuntza errazagoa da.

Hala eta guztiz ere, adin batetik aurrera (ez dago adin hori zein den zehatz esaterik), zenbait hizkuntzaren aldi bereko ikaskuntza ez da hain azkarra, eta gaztelaniaz mintzatzen ez diren ikasle askoren kasuan “hizkuntza artekoa” deritzona sortzeko prozesuan, izan ere, ikaskuntzaren eraginez hizkuntza nozio asko fosildu egingo dira (Ruiz Bikandi, 1997:289). Ikasgela barruko behaketak eta irakasleen erantzunak zantzuak ematen dituzte ikasle etorkin askok (gure hezkuntza-sisteman berandu sartu direnak) ikaskuntza arazo handiak dituztela esateko, eta arazo horiek, neurri handian, ikaskuntzako hizkuntza edo hizkuntzak ondo ez menperatzeari lotuta daude.

Horren zergatiak askotarikoak izan daitezke (egokitzapen arazoak, 2. hizkuntzarekiko jarrera negatiboa, egoera berriak sorturiko antsietatea...), baina kontuan hartu behar da elebitasunari loturiko arazoak beste baldintza batzuetan oinarrituz planteaturik daudela; izan ere, horren jasotzaileak diren ikasleen hezkuntza ibilbidean 2. hizkuntzaren sarrera tresnako hizkuntzaren bidez egin da, aurrerapauso jakinak emanez, eta horiek ezagupenak eskuratzeari lotuta daude. Jatorrizko herrietatik Bigarren Hezkuntzaren etapara sartzen diren ikasleak ez daude egoera hobean, bi hizkuntza ofizialak aldi berean ikasteko. Haur Hezkuntzan edo Lehen Hezkuntzaren lehenengo urteetan sartu ez badira, ikaskuntza baldintzak gero eta zailagoak dira, eta, gure eskola sisteman zenbat eta beranduago hasi, egoera orduan eta zailagoa izaten da.

Gaztelaniaz mintzatzen direnak aintzat hartuta ere, B edo D ereduak aukeratzen dituztenean, ez da ahaztu behar, euskara ez ezik, eskolak I. hizkuntza ere irakatsi behar diela: haurrak eskolara iristean gaztelaniaz jakiteak ez du esan nahi hori erregistro guztietan menperatzen dutenik; euskararekin gertatzen den bezala, eskolan ikasi beharko dute (egunero erabiltzen duten gaztelania ez-formala ez ezik) instantzia sozial desberdinetan behar den gaztelania formala.

Kasu askotan, hala eta guztiz ere, eskolak euskararen eta gaztelaniaren ezagupen egokia bermatu behar die ikasle guztiei, eta beraz, etorkinen seme-alabei ere bai. Euskal Eskola publikoaren 1993ko Legeak hauxe dauka ezarrita bere helburuen artean: *“ikasle guztiei, aukera berdintasunean, bi hizkuntza ofizialen ezagupen praktikoa bermatzea, derrigorrezko bigarren hezkuntzaren maila amaitzean; horien erabilera sustatzea eta euskararen normalizazioan laguntzea”*.

Jakina, eskolak ikaskuntza aukera berdina ematen dizkie ikasle guztiei, behintzat maila teorikoan eta orokorrean. Hala eta guztiz ere, ikasle batzuek, gure ikasgeletara iristen direnean, ikaskuntza egoera oso desberdinak dituzte, eta helburuen eta benetako aukeren arteko lubakia gaindiezina da. Gogoratu behar da egoera horietan iristen diren ikasleak ez direla etorkinak bakarri, bazterturiko ikasle autoktonoen artean ere halako kasuak baitaude.

Maila batzuetan, ikasle horietariko gehienek bi hizkuntzak menperatzea eta, aldi berean, ezagupen maila jakinak lortzea (curriculum ofizialean adierazitako irizpideak aintzat hartuz) nekez betetzeko moduko helburua da.

Sortu den diskurtso baten arabera, berdintasunaren ideia aurretik jarrita, esaten da pedagogiarik onena ikasle guztiei tratamendu berbera ematea dela, eta ikasle guztientzat gure institutueta edo eskoletara iristen den curriculum homogeneoa erabili behar dela, baina ahaztu egiten da *“desberdintasunik handiena izaki desberdinei tratamendu bera ematea”* dela (MEC, 1997).

Hala eta guztiz ere, ikasle horiek behar duten tratamendua ez da “maila kultural baxukoa”, beste kultura batekoa baizik. Konpentsazioaren faktorea eta kulturen arteko tratamendua bereiztu ezean, diferentzia kulturala “gabeziatzat” hartzeko arriskua dago, eta beraz, ikasleek kulturaren araberrako gaitasun handiagoa edo txikiagoa dutela pentsatzeko arriskua dago.

4.3.4. Curriculumaren egokitzapenak eta hizkuntza laguntzak

Gure ikasleen hizkuntza integrazioa sustatzeko ekintza guztiak lehenetsuzkoak dira; izan ere, planteamendu pedagogiko guztien aurretik, beharrezkoa da kasuan kasuko hizkuntzan komunikatzen jakitea. Ahozko eta idatzizko hizkuntzak eginkizun nagusia dute irakaskuntza-ikaskuntza prozesuak egituratzeko orduan.

Premiazko beharrez dago ikasleek hizkuntza gaitasun egokia lortzeko eta, horrela, ikasgelako azalpenak ulertu ahal izateko. Beharrez hori jarduketa irizpide nagusizat ezarriko da ikasle etorkinekin, eta gainera, horren arabera, ikastetxe guztietako lehenengo ekimenen helburua ikaskuntzako hizkuntzaren ezagupena izango da (gaztelania edo euskara).

Baliabideak ikasle etorkinaren hizkuntza indartzera bideratzea, izatez ere, lehenengo pausoa da ikastetxeko baliabideak beste modu batera egituratzeko (irakasleen ordutegiak, ikasgelak, taldeen antolaketa, etab.), etorkinak dituzten ikastetxeetan. Ikastetxeko planaren antolaketan garatzen diren jarduketa horiek, sarritan, planteamendu berriak eragingo dituzte, eskari jakinak dituzten ikasleen etorrerarekin; izan ere, eskariok, berriak izan ez arren (beti egon baitira halako baliabideak behar izan dituzten ikasleak), desberdinak dira, orain artekoekiko desberdinak diren eskakizunak sortu dituztelako.

Orain arte, gure ikasgeletan, gaztelania ez zaie inoiz ere atzerriko hizkuntzatzat erakutsi behar izan horrenbeste jatorri desberdineko ikasleei, eta euskara ere zaie erakutsi behar izan espainolaren aldagai oso desberdineko hiztunei eta ezagupen gramatikalen maila oso desberdinak izan dituztenei. DBHko institutuak eta ikastetxeak, bertako klaustron

artean, gaztelaniaren irakaskuntzan (atzerriko hizkuntzatat) adituak diren irakasleak erabili behar izan dituzte, eta gainera, material pedagogikoak eskuartean erabili behar izan dituzte, ikasle berrien beharizan pedagogiko berriak bete ahal izateko. Kasu batzuetan, ikasle berrien eraginez, ordutegiak handitu eta langile osagarriak erabili behar izan dira; beste zenbait kasutan, ikastetxeko irakasle batzuen funtzioak aldatu egin behar izan dira, eta gainerako ikasleen curriculumarekiko arretan mantendu behar izan da.

Aldaketa horiei dagokienez, oinarritzko kontraesana dago ikastetxeko proiektuak lantzeko orduan eta ikasle etorkinen tratamendua garatzeko orduan; izan ere, alde batetik, esaten da horiek ikaskuntza mailako beharizan handiak dituztela, eta bestetik, pentsatzen da horientzat programa berezia prestatuz gero talde hori gainerako ikasleengandik bereizita geldituko litzatekeela, baina helburu nagusia erabateko integrazioa da, normalizazioan oinarrituz. Hori dela eta, sarritan, lehen esan dugunez, ikasle etorkinekin egindako jarduera bereziren bat aipatzen denean, esaten da hori gainerako ikasleek egindakoaren modukoa dela (bazterturiko gainerako ikasleak).

Ikasle etorkinen taldearen kultura aniztasunaren arreta ez da lehentasuneko lerro bereizitaz hartzen ikastetxeen programazioan, eta hori aniztasunaren eta bizikidetzaren eraginezko arazoaren tratamenduaren ikuspegiaren barruan sartzen da. Horren adierazgarritzat, berrikuntza pedagogikoko planak aipatzen dituzten Gasteizko bi ikastetxetan, azpitu-lutzat, bizikidetzat plana gehitzen da, eta horrek agerian jartzen ditu klaustro batzuetan gehien kezkatzen duten alderdiak.

Atzeritarren ikasgela duten bi ikastetxetan soilik dago harrera plana, hau da, akademikoak gaintzen dituen jarduketa protokoloa jasotzen duen plana, baina hori batik bat hizkuntza ikasteari lotuta dago.

Ikasle horien etorrera eta horien integrazioa (ikastetxeko taldeen artean) jorratzeko modua aldagarria da ikastetxe batzuetatik besteetara, eta antolaketa mailako eredu desberdinak erabiltzen dira; horiek, paradigmaztat planteatzeko asmorik gabe, kapitulu honetan azaldutako adibideen araberrako ezaugarriak dituztela esan daiteke.

Atzerriko Hizkuntza: Gaztelania deritzon ikasgelan mailak neurtzeko erabiltzen den hizkuntza trebetasunen laukia: ebaluazioaren adierazleak I. maila

BAI eta EZ modu funtzionalean erabiltzen du ahoz

Oinarritzko beharizanak adierazten ditu: laguntza eskatu, sentimenduak adierazi, nahiak...

Esaldi errazak erabiltzen ditu: baieztokak, ezeztokak, galderazkoak

Testu labur baten kontakizuna entzun eta ulertzen du

Paragrafo bat silabak bereizita irakurtzen du

Alderantzizko silabak ondo irakurtzen ditu

Trabaturiko silabak ondo irakurtzen ditu

Grafemak irakurtzen ditu

Inbertsio edo ordezipen akatsik gabe irakurtzen du

Puntuazio zeinuak aintzat hartuta irakurtzen du

Testuari intonazio egokia emanez irakurtzen du

Ahozko testuei buruzko galdera errazak erantzuten ditu

Hiru lerroko testu baten funtsezkoa kontatzen du

Hamar lerroko testu baten funtsezkoa kontatzen du

Bere adinaren araberako liburu baten kapitulua laburbiltzen du

Lapitza ondo heltzen du

Hitz errazak kopiazen ditu

Esaldiak hitzak batu barik kopiazen ditu

Idazkera lerrozuzena dauka ezkerretik eskuinera

Esaldi errazak esanera idazten ditu

Alderantzizko silabak dituzten esaldiak esanera idazten ditu

Trabaturiko silabak dituzten esaldiak esanera idazten ditu

Esanera idazten du omisio akatsik gabe

Hitz egokiak erabiltzen ditu moztutako testuetan

Bost lerroko edo gehiagoko konposizioak egiten ditu

Pertsonaia bat deskribatzen du, ordena baten barruan

Hiztegia erabiltzen daki

Espainolaren soinuak ondo bereizten ditu

Espainolaren soinuak ondo sortzen ditu

Eguneroko bizitzako gertaerak kontatzen ditu, segida logikoa mantenduz

Gutun bat idazten du

Elkarrizketak idazten ditu

Landutako hiztegia buruz ikasi eta erabili egiten du

Hitz ezezagunen esangura jakin nahi du

Irakurmenarekiko interesa dauka

Lanak txukun eta garbi aurkezten ditu

Lanak egiten ditu

Bere mailako lanetan lan autonomoa egiten du

Film edo libururen baten ahozko laburpena egiten du

4.3.5. Bigarren Hezkuntzan hizkuntza laguntza ematen duten irakasleak

Hizkuntza laguntzako irakasleak (HLI) dituzten ikastetxeek, jakina, baliabide gehiago dute erantzunak aurkitzeko, behar duten ikasleentzako klase lagungarriak antolatzeko orduan. Ikastetxera helburu horrekin iristen den irakasleak modu ia eskusiboan bereganatzen du halako ikasleen hizkuntza laguntzei erantzun egokia emateko lana.

Ikastetxeek hizkuntza laguntzako irakasleak esleiturik edukitzeak (halako ikasleei erantzun egokia emateko irakasleak) aukera ematen du hizkuntza beharizanak dituzten ikasleak egokitzeko, errazago egokitzeko modukoa den inguru batean. Horiek erabilgarritasun handiagoa dute helburu horretarako, eta gainera, gaztelania menperatzen duten euskarazko irakasleak dira; horrek, lehen esan dugunez, bi hizkuntza ofizialetan laguntzak eskaintzeko aukera ematen du. Halaber, ikasleen jarraipen pilatuagoa eta banakakoagoa egiten dute, eta, nolabait ere, harrerako ikasgelaren funtzioetariko batzuk ere betetzen dituzte. Ikasleak ahozko ulermenaren atarira iritsi direla ikusten denean, hizkuntza ezagupen handirik behar ez duten klaseetan sartzen dira (adibidez, Informatika, Teknologia edo Soin Hezkuntza), eta horrela, hizkuntzan barneratzen hasi eta erraztu egiten da erreferentziako ikasgelako integrazioa.

HLIak berandu sartzen diren ikasleen arretaz ere arduratzen dira; hori dela eta, Administrazioak funtzio hori duten irakasleak eraman beharko lituzkete halako ikasleak dituzten ikastetxeetara, harrerako ikasgelarik eduki ezean. Alde txarren artean, hizkuntza laguntzako irakasle batzuek diotenez, funtzionamendu autonomoa edukitzean apur bat isolaturik sentitzen dira klaustroko gainerako kideen artean, eta gainera, hizkuntzako ikasgela eta ikaskuntza jarduerak ikasle gutxiarekin (asistentzia eteneko eta aniztasun handiko ikasleak) egituratzearen zailtasunari aurre egin behar diote.

Halako irakasleak berrikuntza pedagogikoko planen deialdien barruan eskatzen dira, eta, oinarrien arabera, laguntzatzat ematen dira, batik bat euskarari dagokionez. Izan ere, ikastetxeei esleituriko hizkuntza laguntzako irakasle guztien lan nagusia hizkuntza hori indartzea da; horrek ez du esan nahi, Lehen Hezkuntzan bezala, beharizanen arabera gaztelaniazko klaserik ematen ez denik, ikasle hispanoamerikar askok horixe eskatzen baitute lehenengo eta behin.

Elkarrizketaturiko irakasle batzuek diotenez (A edo B ereduko ikasgelak dituzten ikastetxeetan lan egiten dutenak), ordurik gehien gaztelaniaren irakaskuntzan ematen da, ikasleen beharizanen arabera. Hori dela eta, irakasleok prestakuntza handiagoa behar dute kultura arteko hezkuntzan, eta gainera, baliabide pedagogiko gehiago behar dute, euren eginkizuna garatzeko: atzeritarrei hizkuntzak irakastea.

Batzuetan, ikasturte batetik bestera, euren edukiak guztiz aldatzen dira, itxuraz ordura artekoen modukoak izan arren. Izan ere, ez da gauza bera norberaren hizkuntzan edo ikaskuntzako hizkuntzan irakastea eta zerotik hasita hizkuntza bat edo bi irakastea, horretarako prestakuntza egokirik izan gabe eta, lehen esan dugunez, adin horretako ikasleen hizkuntza mailen aniztasunerako material egokirik eduki gabe.

Gabezia horiek hamabostean behingo mintegi batean konpondu nahi izan dira; bertan, heziketa jasotzeaz gain, egokituriko material pedagogikoak eta erabilera pedagogiko anitzetan baliozkoak izan daitezkeen unitateak prestatzen ziren. Gainera, kezka berberak dituzten lankideen arteko topaketa baliozkoa da esperientziak trukatzeko eta elkar aberasteko.

Batzuetan, halako ikasleekin egiten diren hezkuntza lanek gaintitu egiten dituzte eduki akademikoak, eta lan sozialari loturiko jarduerak jasotzen dituzte: administrazio kudeaketak egitea, familia bitartekotza, etab. Ikasle magrebtar batzuek (hain zuzen ere, sahararrak), Laudion eta Amurrión, alderdi akademikoetan ez ezik, eguneroko bizitzari loturiko alderdian ere arreta eskatzen dute. Irakasle batek dioenez, euren arteko desberdintasun handiak daude: batzuk udalekuetan egon dira eta kontaktua eduki dute euskararekin; beste zenbait Saharako herrixketatik iritsi berriak dira, eta herrixka horietan ez zuten gutxieneko bizi-baldintzarik eta euren ohiturak bizileku berrikoetara egokitu behar izan dituzte, kasuan kasuko arauak errespetatuz.

4.3.6. Hizkuntza laguntzak ikasgelatik eta ikastetxetik kanpo

Hizkuntza laguntzako irakaslerik gabeko ikastetxeetan, edo horiek ikasleen beharizanak betetzeko nahikoak ez direnean, zuzendaritza taldeek beste formula batzuk erabiltzen dituzte, eta, hain zuzen ere, bertako baliabideak optimizatu edo baliabideok institututik kanpo bilatzen dituzte. Zenbait kasutan ekimen desberdinak erabiltzen dira aldi berean, eta horien barruan, **curriculum egokitzapenak** eta **kanpoko laguntzak** sartzen dira, eta gainera, talde bereziak ere sortzen dira. Ikastetxeko laguntzak, bestalde, orduak beharizana duten ikasleekin indartzeren bat

egiten osatu ahal dituen irakasleren batek eskaintzen ditu. Batzuetan liburutegiko orduak aprobetxatzen dira, eta horiek agian ez dira ohiko klaseak izaten; izan ere, irakurtzeko eta idazteko sesioak izan daitezke, ordenagailuen gelan egindako jarduerak, etab. Gehienetan, klaustroko gainerako ikasleek ahalbidetzen dituzten orduak erabiltzen dira. Halaber, arazorik egon ezean, **zaintzako orduak** aprobetxatzen dira beharrianik handiena duten ikasleei banakako laguntza emateko. Probintziako ikastetxe batean, ikasketa buruak eta zuzendariak, euren betebeharrak utzitako neurrian, euren karguei dagozkien orduak hartu dituzte, beharrianik handiena duten ikasleei laguntzeko orduak edukitzeko. Orokorrean, ikasgai teorikoen orduak hartzen dira, ikasgelatik irten eta laguntzako klaseetara joateko. Beste kasu batzuetan, gaztelaniazko laguntzako klaseak badira, irteerak euskarazko klaseetan egiten dira; izan ere, ikasgai horretarako salbuespena eskatu egin daiteke eta hori, baldintzak betez gero, eman egiten da beti.

A eta B ereduko ikasgelan dituen institutu batean, formula bitxitzat, euskararen irakaskuntzari dagokionez, **hasberrientzako euskara mailaren** eskaintza egin da: ikasleak euskarazko klaseetara ere joaten dira, horrela beste hizkuntza ofizialaren oinarriak ezagutzeko aukera dutelako, salbuespena galdu barik. Ikastetxeak beherengo mailatik (zerotik) hasitako euskarazko klaseen aukera planteatzen du, eta ez dira matrikulatu barik gelditzen notaren ondorioz. Euskara 0 mailatik ikasteko aukera edukitzean (etorkinentzako euskara), euskararen ezagupenean motibazioa galdu barik barneratzen dira (mailari jarraitu ezin izatearen edo nota txarra ateratzeko beldurraren eraginezko motibazio-galtzea, euren ezagupenak gainerako ikaskideen mailarekin konparatzean batzuetan beldur hori sortzen baita). Aukera hori, batik bat, gaztelania dakiten eta gaztelaniaz hizkuntza laguntzarik behar ez duten ikasleei zuzenduta dago.

Eskola orduen barruan eskaintzen diren laguntzak ez ezik, ikastetxe batzuek beste formula batzuk ere erabili behar izan dituzte; hain zuzen ere, “**eskolatik kanpoko jarduera lagungarriak**” edo klase partikularrak eskaini dituzte eskolan atzeratuta dabiltzan taldeentzat; arautu gabeko klaseak dira eta hezkuntza-sistematik kanpoko langileek ematen dituzte. Horixe egiten dabilta institutu batean, eta bertako orientatzailea kontaktuan jarri da irakaskuntzan modu informalean eta borondatezkoan jarraitzeko prest dauden irakasle jubilatuekin, eta horiek klaseak ematen dizkiete beharrianik handiena duten ikasleei. Gainera, ikasleak Gurtze Gorria eta Cáritas bezalako erakundeetako boluntarioek emandako klaseetara ere bidali dira (ikus 5. kapitulua).

Azterturiko ikastetxe pribatu erlijioso batzuetan, halako elkarteak erabiltzeaz gain, moja edo abade jubilatuekin ere jarduera lagungarriak antolatzen dituzte; hain zuzen ere, Karitatearen Ahizpak Laudioko Las Milagrosasen, eta Jesus Obreroko Jesuitetan. Ikastetxe horietan zenbait ikasgai eta jardueratan laguntzeko klaseak ere antolatzen dira, etorkinari laguntza emateko elkarte afrikar-amerikarrarekin lankidetzan, eskolako orduetan eta oporraldietan, halako ikasleen integrazioa sustatzeko.

“Biltzeko, ebaluatzeko eta promozionatzeko adinaren irizpidea soilik erabiltzea, izan ere, ikasleak ikasgelan biltzeko garaieraren irizpidea erabiltzea bezain arbitrarioa da ia.”

Santos Guerra, 1994

4.4. ANTOLAKETAREN EGOKITZAPENA ETA ANIZTASUNAREN TRATAMENDUA

Ikastetxeetara iristen diren ikasle berrien integrazioan garrantzi handia duen alderdi bat, izan ere, bilketak antolatzeko erabiltzen den irizpidea da, hau da, ikasleak talde jakinean sartzeko erabiltzen den irizpidea.

Gaur egunera arte, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxerik gehienetan, ikastetxean sartzan direnetik bertatik irten arte, ikasleak jaiotza dataren arabera bildu dira Lehen Hezkuntzan; edo oinarritzko gaitasunen, errendimendu mailaren, egiten dituzten jardueren edo arloen arabera, Bigarren Hezkuntzan. Testuinguru horiek ez datoz bat

aniztasunaren tratamendurako hezkuntza irizpideekin, eta talde homogeenak sortzearen arabera dira; adibidez, Bigarren Hezkuntzako ikastetxe baten barne araubide honetan planteatzen dena (Martín Bris, 2000:71):

“Ikasle taldeen eraketa, maila bakoitzean, ikasturtearen hasieran egingo da, ordena alfabetikoari jarraituz, jatorrizko taldea mantenduz eta hori zati berdinetan banatuz. Honako kasu hauetan neurri zuzentzaileak aplikatuko dira:

- a) sexuen arabera konpentsaziorik eza*
- b) heldutasun maila handiak*
- c) talde batean ikasle arazotsu asko egotea*
- d) neba-arrebak egotea, horiek talde desberdinetan banatuko baitira.”*

Homogeneotasuna bilatzeko ildo horretan, ikasleak “ikaskuntza mailen edo gaitasunen” arabera biltzea ere kokatzen da, eta horrela, talde paraleloak edo laguntzakoak antolatzen dira, pilaketa horizontalaren edo homogeenaren arabera; Gasteizko DBHko ikastetxe batean harturiko soluzioa, izan ere, azaldutako ereduaren antzekoa da. Kasu honetan, taldeen eta ordutegien antolaketa “oinarrizko” ikasgaien ingurukoa da (hizkuntza eta matematika), eta horrela, ikasleak mailaka biltzeko aukera dago. Ikasgai horien orduak iristen direnean, ikasleak ohiko taldeetatik irten eta ikaskuntza taldeen arabera ezarritako hiru mailetariko bati dagokion taldean sartzen dira.

Gasteizko ikastetxe honetan azaldu dutenez, **ikastetxeko hezkuntza plana** ez da ikasle etorkinen arabera bakarrik egin, ikastetxeko ikasle guztien arabera baizik. Plan horretan, taldeak **banatu** egiten dira **Hizkuntza** eta **Matematika** ikasgaietan. Ikasgai horietan, taldeak mailen arabera antolatu eta irakasleak indartu egiten dira; horrela, ikasleen ratioa murriztu (ikasgela bakoitzeko 12 ikasle) eta ikasle bakoitza mailarik egokienean sartzen da.

“Hizkuntza eta Matematika ikasgelan, bigarren mailarako, klase paraleloak ezarri dira. Horretarako, Hizkuntza ikasgaia ordu berean jarri dugu hiru taldeetan; horrela, horietariko batean klase paraleloak emango zaizkie zailtasunen bat duten ikasleei. Matematika ikasgairako ere prozesu bera jarraitu dugu.”
(Urteroko programazio orokorra)

Hezkuntza-sistemaren erreformak, curriculum irekia egituratzeko aukera emateaz gain (orain arte, curriculum itxia), **pilaketa malguak** egiteko aukera ere ematen du. Horrela, aniztasunari erantzuna emateko irakaskuntza praktikak, oro har, ikasleak tradizionala ez den moduan (taldea/ikasgela bilketa) bildu beharrezkin identifikatu dira.

Planteamendu tradizionalaren aurka, beste antolaketa eredu bat ari da hedatzen; eredu hori ikasleen pilaketen malgutasunean oinarritzen da; izan ere, horixe da antolaketa mailako ezaugarri nagusia eta horren helburua, berriz, ikasleen hezkuntza beharizan guztiei erantzun egokia ematea da.

Antolaketa nabarmendu arren, ez da ahaztu behar talde malguetarako aldaketak curriculum eta metodologia mailako aldaketa ere badakarrela.

María del Carmen Oliverren lanean (2002:221) azaltzen denez, inkestaturiko irakasleen %8k soilik oinarritzen du aniztasunaren tratamendua ikasleentzako bilketa malguetan. Emandako erantzunen arabera, aniztasunaren tratamendua honako honetan oinarritzen da:

- ikasleak ikaskuntza mailen eta aukeren arabera biltzea
- euren aukeren arabera azpitaldeetan banatzea
- ikasgelako lana ikasle bakoitzak beharrezko arreta jasotzeko moduan antolatzea
- ikasle bakoitzari beharrezko denbora eskaintzea
- ahal den neurrian, talde ahalik eta txikienak, homogeenak eta aktiboak egitea

Pilaketen antolaketa aniztasunaren tratamenduaren barruko alderdi garrantzitsutzat hartzen duen irakasle kopurua txikia izan arren, proportzio txiki hori azaldu egin daiteke esanez, aldaketa horiek klaustroan edo horren zati handi batean eragina izan arren, ikasleak taldeetan antolatzeko ardura zuzendaritza taldeek dutela.

Beste atal batean, ikastetxeetako arduradunek ikasleak taldeetan banatzeko orduan erabilitako irizpideei buruz emandako erantzunak ikusi ditugu. Orain, taldeen antolaketa berrikusi eta kalitatearen nahiz ikaskuntza kalitatearen aldetik zer egiten den ikusi behar da, ikastetxeko baliabideak optimizatuz eta taldeen antolaketa jakinarekin lortu nahi diren helburuak ezarriz.

Ikerketa honetan, halaber, egiaztatu egin dugu, ikastetxeko aldaketak aipatzean, lehenengo eta behin edukien antolaketaren barruko aldaketak aipatzen zirela, eta antolaketa mailako aldaketak bigarren mailan uzten ziren.

Gasteizen, bost ikastetxek **aldaketak** sartu dituzte **ikastetxeko planaren diseinu partzialean**; bertan, taldeen antolaketarako irizpide berriak ezarri dira. Institutu batek erabateko berrikuntza plana egin du eta horrek klaustro osoa hartzen du barruan. Hori justifikatzen duten zergati eta arrazoiketa pedagogikoen adibideak jartzeko, baliozkoa izan daiteke «Francisco de Vitoria» institutuan 2003-2004 ikasturterako egindako hezkuntza berrikuntza proiektuaren hitzaurrearen zati hau:

“Proiektu hau institutuan beti landu dugun aldaketa eta hobekuntza proposamenen multzoaren barruan dago. Hain zuzen ere, DBHren sarreratik, ikasleen hezkuntza beharrianak oso garrantzitsuak, anitzak eta premiazkoak dira, eta beraz, irakasleok uste dugu hezkuntza eskaintzaren funtsezko dimentsioak berri behar ditugula. [...] Aurkezten ari garen lan hau, izatez ere, hezkuntza beharrianen eta eskaintzaren arteko ez-egokitzapen askori erantzuna emateko hartu diren neurri anitzen arabera da.”

4.4.1. Hezkuntza esku-hartze bereziko proiektuen inguruan sortutako taldeak eta “trantsizio ikasgelak”

Ikasle etorkinei eta atzerakuntza handiak dituzten ikasleei dagokienez egindako egokitzapenik garrantzitsuenak bilketa motaren eremuan gertatzen dira, eta hori, berriz, siglen bidez adierazitako proiektuen barruan sartzen da; hain zuzen ere, **HBEHP** edo **hezkuntza berariaz esku hartzeko proiektuak**.

Hasieran, halako taldeak esku-hartze berezia egiteko sortu ziren, ikasgela arruntetan integrazio arazoak zituzten baina lanen ikasgelatik kanpo zeuden ikasleentzat.

Deigarria izan daiteke, baina Gasteizko institutu guztiek HBEHP ikasgelak sortu dituzte ikastetxeko diseinuan, kasu batzuetan bat baino gehiago gainera, eta antzeko planteamendurekin; hala eta guztiz ere, ikastetxe bakoitzaren ezaugarriak eta barne antolaketarako autonomia aintzat hartuta, proiektu horien zehaztapena modu desberdinean egingo da kasu bakoitzean. Probintziako ikastetxeen artean, Kanpezuko institutuan soilik daude halako ikasgelak, eta bertan HBEHP bat sortu da inguruan dauden atzerriko ikasleentzat (bulgariarrak).

Ikastetxeetako arduradunek eta proiektuetan parte hartzen duten irakasleek erabaki berritzaileak eta arriskutsuak hartu behar izan dituzte halako ikasleei erantzun akademiko egokiak emateko, hezkuntza antolaketaren legezko eremuaren barruan. Hezkuntza esku-hartze bereziko proiektuen jasotzaileak, aginduan esaten denez, honako hauek izan behar dira:

“16. urtetik beherako ikasleak, DBHko Lehenengo Zikloan eskolaturik daudenak, ‘eskola atzerakuntza larrian’ daudenak, eta atzerakuntza hori, berriz, Lehen Hezkuntzako Bigarren Zikloari dagozkion eskumenak gainditu ez izatean adierazten da, batez ere tresnazko ikasgaietan, bazterkeria sozialeko egoerei lotuta, eta eskolarako egokitzapen eza duten ikasleak, ikaskuntza atzerakuntza dutenak.” (Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailburuordearen zirkularren III. eranskina, 2004ko apirilaren 27a)

Gasteizko institutuaren barruan sorturiko taldeetan ezaugarri komunak daude, eta horiek, berriz, legezko eremuak eta lortu beharreko helburu pedagogikoen eragiten dituzte. Ikasle kopuru txikiko taldeak dira, baina mailen aniztasuna dute, eta gainera, orokorrean, hizkuntza laguntza handiagoa behar dute. Gogoratu behar da, halako proiektuek ikastetxearen antolaketan aldaketa handiak eragiten dituztela kontuan hartuta, horiek ikastetxeko proiektuan ezartzeko hezkuntza agintarien baimena behar dela. Halako taldeak, legeen ondoretarako, ondoren adierazitakoaren arabera dira:

“Hezkuntza Esku-hartze Bereziko Proiektuek aldaketak eragiten dituzte indarreko araudiari dagokionez, edo ondokoak bezalako baliabide bereziak behar dituzte:

- a) Aldaketak zikloaren egiturari: eremuen arabera antolaketara, eta ez arloen arabera, arlo desberdinei esleituriko ordutegiaren aldaketa...*
- b) Curriculum mailako aldaketak: derrigorrezko eduki batzuk baztertu egiten dira, eta mantendu egiten dira helburu orokorrak; salbuespenez, arloko helbururen bat aldatu egin daiteke.*
- c) Baliabide pertsonal edo material bereziak behar dituzten antolaketara mailako aldaketak: ikasgelan arlo batzuetan bi irakasle egon behar dira, talde arrunta ez den talderen batean arlo bat edo batzuk egiten dira, enbor arloetako edukiak lantzen dira tailerren bidez, banakakoa eta iraunkorra den tutoretza ekintza.”*
(Aip. eranskina)

Lehen aipaturiko hezkuntza beharri zehar erantzunez, Gasteizko institutueteriko batean finkatu diren taldeek, aipaturiko ezaugarriak aintzat hartuz, aukera ematen dute ikasle etorkinen beharri zehar erantzun egokia emateko.

Kontuan hartu behar da ikasle horiek, sarritan, legeak halako taldeetan sartzeko ezarritako profilararen arabera direla; hala eta guztiz ere, aldi berean, euren aurrerakuntzen eraginez, ikasle arruntekin batera sartzeko aukera aintzakotzat hartu behar da, eta beraz, hezkuntza-prozesu normalizatuan parte hartzeko aukera aztertu behar da. Euren ezagupen mailek gabezia asko eduki arren, horiek konpentsatu egiten dira gaitasun arruntan eta jarrera positiboaren bidez, eta horiek indartu egiten dira ikasgela barruko tratamendu espezifikoarekin.

Halako bilketei, barne mailan, **“trantsizio ikasgela”** esaten zaie, eta euren ezaugarri nagusienetarikoa bat ikasgela **“irekiak”** edo **bilketa malguak** izatea da; horietara, **“harrerako ikasgeletatik”** edo atzeritarren ikasgeletatik iritsitako ikasleak sartzen dira, baita berandu hasi diren ikasleak ere, hizkuntza maila egokia edukiz gero. **“Harrera”** eginkizuna eduki dezakete ikastetxean berandu hasten diren ikasleentzat, eta gainera, igartzeko lekuak ere izan daitezke, oinarrizko ezagupenak finkatzeko eta, horrela, irakaskuntza normalizatuko ikasgelan jarraitu ahal izateko.

Oinarrizko ezagupenak osatzeko lan hori egiteko aukera, bestalde, beste taldeena bezalakoa ez den antolaketan oinarritzen da; horren funtsezko zutabeak honako hauek dira: gainerako kasuetan baino ikasle ratio askoz ere txikiagoa eta ikasgelan irakasten duten irakasleen kopuruaren murriztapena. Ikasgelako irakasle kopuruaren murriztapenak aukera ematen du ikasgelako jardueren jarraipen hobea eta pertsonalizuatuagoa egiteko, eta horrela, tresna pedagogiko egokienetarikoa da halako esperientzietan; kopurua aldagarria izan daiteke talde batzuetatik besteetara, halako ikasleen beharri zehar eta ikastetxearen erabilgarritasunen arabera; hala eta guztiz ere, oinarrian, biren inguruan egituratzen dira, eta horiek, ikasgai desberdinen arloen arabera (zientziak edo letrak), batzuetan teknologian aditua den irakasleren batek laguntzen ditu, baldin eta lanbidera edo okupaziora zuzenean bideraturiko arloren bat jartzea erabakitzen bada. Gainera, Soin Hezkuntzako eta Erlijioiko nahiz Etikako irakasleek taldearen ordutegian parte har dezakete.

4.4.2. Curriculum aniztasuneko taldeak

Derrigorrezko irakaskuntza aldia amaitu ondoren, DBHn proposaturiko helburuak lortzen ez dituztenei, legeak bi bide eskaintzen dizkie ikastetxetik kanpo, DBHko titulua lortzeko: HHEko ikasketak eta antolatzen diren proba askeak gaintzea.

Hala eta guztiz ere, kasu eta ikastetxe batzuetan, orientazio taldeak eta ebaluazio Batzordeak proposatuta, beste aukera bat ematen zaie 16 urtetik gorakoak eta 18 urtetik beherakoak diren ikasleei; hain zuzen ere, curriculumeko elementu batzuk aldatu egin daitezke, helburu pedagogiko zehatzak aintzat hartuta.

Curriculum dibertsifikazioko programak dira eta horiek taldea beste modu batera antolatzeko aukera ematen dute; hain zuzen ere, ikaskuntza arazoak dituzten ikasleei Bigarren Hezkuntzaren etapa gaintzeko aukera ematen diete, curriculumaren banakako egokitzapenean oinarrituz.

Programa horiek Gasteizko institutu guztietan ematen dira, gaztelaniaz eta euskaraz; ikaskuntzako ibilbide jakina eskaintzen dute, bide arruntetik eskolatzeko aukerak agortu dituzten ikasleentzat; izan ere, halako aukerarik gabe, ikasleok etapako helburu orokorrak lortu barik amaituko lukete euren eskolatzeara. Euskadiko Oinarrizko Curriculumaren Diseinuan (1992:87) azaltzen da, Aniztasunaren Tratamenduan ematen diren Orientazio Metodologikoetan.

“Curriculumaren egokitzapena nahikoa ez denean, ikasleren baten ezaugarri bereziak aintzat hartuz, curriculum hori dibertsifikatu egin behar da; hain zuzen ere, etaparen azken urteko salbuespeneko baliabide horretarako, beharrezkoa da sektore desberdinen arteko akordioa lortzea (gurasoak, tutoreak, ikuskapena, talde psikopedagogikoa, ikasleak...). Dibertsifikazio horren bidez, aldaketak sartzan dira ikasle jakinen baten curriculum pertsonalean, eta beraz, zaila da orientazio orokorrak ematea. Nolanahi ere, esan behar da Hizkuntzaren Arloak garrantzi handia duela, tresnazkoa baita, dibertsifikazio prozesuetan.”

Halako taldeek ezaugarri bereziak dituzte, eta horiek ikastetxeetan sartzeko, baldintza batzuk bete behar dira; gainera, aztertu ondoren, administrazioaren baimena beharko dute.

Antolaketa zehatza azaldu barik, ikusten da planteamendu eta garapen pedagogikoan dagoen antolaketa maila egokia izan daitekeela ikasle etorkinentzat, izenak berak dioenez aniztasunari dagokionez egiten den tratamenduaren arabera. Izan ere, halako taldeak egon daitezkeen ikasleak aintzat hartuta sortzen dira (ikasle autoktonoak edo etorkinak); ikasleok ikaskuntza arazoak izaten dituzte, baina aldi berean, euren jarrera positiboa kontuan hartuta, horiek Bigarren Hezkuntzako titulua lortzeko itzaropen handiak daude.

Orokorrean, ikaskuntza zailtasunak modu desberdinetan agertzen dira, oinarrizko curriculumaren barruko arloetan; hala eta guztiz ere, batik bat ahozko eta idatzizko ulermen arazoak ikusten dira; izan ere, ikasketa ohitura gutxi edukitzen dituzte, eta zailtasunak izaten dituzte sailkapeneko kategorietan, etab., ikaskuntzaren ikuspegitik begiratuta. Halaber, ez dute konfiantzarik euren aukeretan eta ez dute euren buruaren irudi onik, autoestimuari dagokionez; hala ere, DBHko titulua lortzeko gogoia dute, lanbide heziketan aukerak eduki ahal izateko.

Programaren egituraren ikuspegitik begiratuta, talde hauen barruko ikaskuntza bi arloren bidez planteatzen da, **zientzia-teknologiakoa** eta **soziolinguistikoa**; horietariko bakoitzean, irakasle batek eduki guztien ardura izango du. Horiek, berriz, gaikako guneetan eta ikaste-proiektu integratuetan antolaturik egongo dira.

Halako taldeek, irekiak eta malguak direnez, berebiziko eremu pedagogikoa eskaintzen dute ikasleen integrazioarako (ikasle autoktonoak eta etorkinak); izan ere, euren antolaketa kontuan hartuta, baliozkoak izan daitezke heziketa zikloan jarraitzeko edo sustapeneko itzaropenak handitzeko aukera ematen dizkieten curriculumaren arloak betetzeko.

Egindako ikerketak, kasurik gehienetan, agerian jarri du ikasle atzerritarrek ikerturiko ikastetxe guztietako zati garrantzitsuak direla. Ikastetxe batean, Curriculum Dibertsifikazioko ikasgela bateko ikasle guztiak etorkinak eta jatorri desberdinekoak dira. Halako ikasgelak baliozkoak izan daitezke harrerako ikasgelen ordeztatzeko, maila linguistiko eta kognitibo jakina duten ikasleentzat. Halaber, derrigorrezko hezkuntzaren ondorengo ikasketen kapituluan ikusiko dugunez, heziketa zikloetara igarotzen diren ikasle asko halako taldeetatik iritsitakoak dira.

4.4.3. Beste proiektu batzuk: berrikuntzaren eta esperimentazioaren artean

Halako jarduketa partzialekin batera (harrerako gelak, atzerritarren gelak, etab.), ikastetxeko planetan, beste proiektu batzuk egoten dira, baina horiek ez ditugu hemen aztertuko, laneko gaiaren barrukoak ez direlako; hala ere, arreta osoa merezi dute ikasketa helburu zabalago baten barruan. Nolanahi ere, horiek agerian jartzen dute ikasle etorkinen harrera alderdi garrantzitsua dela halako institutuen antolaketa konplexuaren barruan; izan ere, institutu horietan, DBHrekin batera, batxilergoa nahiz heziketa zikloak ere ematen dira, horietariko bitan, gainera, gaueko batxilergoen eskaintza ere egiten da.

Hezkuntza mailen multzo osoari erantzuna emateaz gain (eskaintza normalizatuaren barruan), hezkuntza eskaintza oso anitza duten institutu horietan beste hezkuntza esperientzia batzuk egituratzen dira.

Miguel de Unamuno institutuaren kasua aipatuko dugu; bertako berrikuntza planaren eraginezko aniztasunaren tratamendurekin batera, DBHn lerro esperimentalak sartu da, hiru hizkuntza ikasteko: euskara, gaztelania eta ingelesa.

«Federico Baráibar» institutuan ingeleseko mintegia nazioarteko proiektu baten barruan dago, «Philomene» izeneko, Europako herri batzuetako beste zenbait institutuekin batera. Labur-labur esateko, Europako zenbait ikastetxek partekaturiko proiektua da eta, bertako jardueretan, alegia greko batean oinarrituz, parte hartzen duten herrietako historiak azaltzen dira; gero, horien inguruan, beste jarduera batzuk garatzen dira, eta horietan, Internet, gutunak, bisitaldiak eta abar erabiliz (guztia ingelesez), kultura desberdinen ezagupena sustatzen da. Kultura artekotasunaren adibide bitxi horrek, 2002-2003 ikasturtean, onarpen ofiziala lortu zuen, eta horrela, Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak hezkuntza berrikuntzaren saria eman zion.

«Francisco de Vitoria» institutuak, 2003-2004 ikasturtean, «Karmele Altzueta» saria lortu zuen, bertako planak eskaintako ideia aniztasunaren eta aberastasunaren eraginez.

4.4.4. Bigarren Hezkuntzako pedagogia berrikuntzen adibideak

4.4.4.1. Berrikuntzak «Federico Baráibar» BHIren ikastetxeko planean

ANIZTASUNAREN ARRETA DBHn. ANTOLAKETA EREDUAK*

Federico Baráibar institutua Gasteizen tradizioko institutua dela esan daiteke. Horrek, jakina, ez dauka kutsu peioratiborik; aldiz, «femeninoa» baliozkoa izan da 40 batxilergo promozio hezteko, eta horiek, gaur egun, era guztietako lanbideak dituzte gure hirian eta bertatik kanpo.

Ikastetxe horren beste ezaugarri oso garrantzitsu bat (Gasteizko antzinako institutuaren ondorengo zuzena den institutua, orain Eusko Legebiltzarrean kokaturik dagoena), izan ere, gizarte maila guztietako ikasleak jatorria kontuan hartu barik hartzea izan da, eta horrela, gizartearen barruko sustapen eta homogeneizazio eginkizun handia izan du.

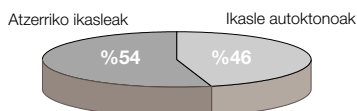
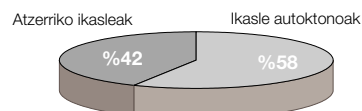
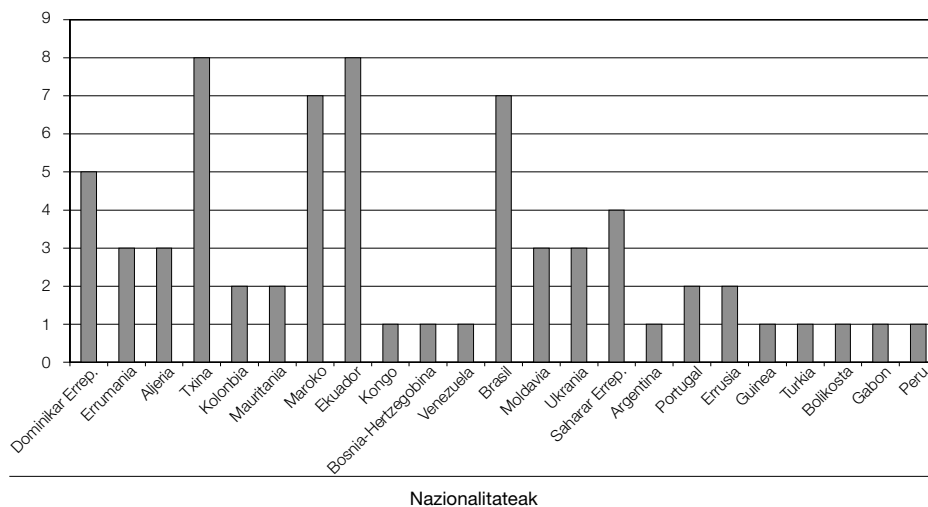
Urte bitik hona, faktore batzuen eraginez, aldaketa batzuk egon dira, eta horrela, egiturak birmoldatu egin behar izan dira, oraingo eskarietara egokitzeko.

Ikasleak murrizteko prozesu batzuekin batera (hezkuntza politikaren barruko erabakietara estu lotutako prozesuak), garrantzi handiko fenomeno gertatu da oraintsu, inmigrazioa.

Denbora laburrean, fenomeno horrek aire berria, erronka berriak eta ikuspegi berriak ekarri ditu ikastetxera; horrela, gur egun, helburu berriak sortu eta etorkizuneko proiektu berriak planteatu dira, errealitate horri erantzun egokia emateko.

Ikasle etorkinek gure ikastetxean duten eraginari dagokionez, argi dago gainditu egiten direla talde horrek ikastetxeen multzo osoari dagokionez duen integrazio ehuneko guztiak (ikusi 10. eta 11. grafikoak). Hala eta guztiz ere, guri dagokionez, «neurri gabeko» sartzeko horri erantzun ahalik eta onena eta integratzaileena eman behar diogu.

* Ikastetxeko orientatzaileak eginda: Ángel Zárate

DBHko 1.zikloa**DBHko 2.zikloa****Ikastetxeko ikasle atzerritarren datuak. 2003-2004 ikasturtea****Ikasle atzerritarren ehunekoak**

Atzerriko ikasleen kopurua oso handia da, batik bat derrigorrezko eskolatzean, bertan ehuneko berrogeita hamarrekota baita.

Beste etapa batzuetan, kopurua oraingoz askoz ere txikiagoa da. Batxilergoan %8koa eta heziketa zikloetan bat ere ez.

Badakigu datu horiek ikusita ezin dugula eskuak gurutzatuta gelditu. Hezkuntza administrazioak neurri jakinak hartu arte, eta sartzeko, integratzeko eta normalizazioko prozesuak zuzentzen ez dituen bitartean (Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeetan), premiako antolaketa erabili beharko dugu; hori, logikan eta baliabide erabilgarrietan oinarrituko da, baina, aldi berean, oso malgua eta errealitate horren eskari aldakorretara egokitzeko modukoa izango da.

Ikasle etorkinak integratzeko jarduketara neurriak

Ikastetxean urte batzuk eman ditugu norabide horretarantz pausoak ematen. Berrikuntzako eta heziketako proiektuek horixe jartzen dute agerian. Aipagarria da, besteak beste, ikasle etorkinen "harrerarako gela" deritzonaren antolaketan egindako lana; hori orain arte bakarra da Arabako lurraldean, eta hizkuntza nahiz komunikazio mailako oinarriak eskaintzen dizkie gaztelania ezagutzen ez duten ikasleei; halaber, zonako ikastetxean integratzeko aukera ematen die. Harrerako unitate honetan, ongietorriko protokoloak landu, baliabideak aztertu, materialak antolatu, proposamenak landu, jarraipenerako nahiz integrazioarako mekanismoak ezarri eta abar egin dira. Ez da kasualitatea talde honetako irakasleek Hezkuntza Berrikuntza Proiektu batean duen inplikazioa, eta proiektu hori Hezkuntza Saileko Pedagogia Berrikuntza Sailak onetsi du azken urteotan.



Erreferentziako zentroan integratzeko prozesu honetan, guri dagokionez, martxan jarri da, orain dela urte bitik hona, "Curriculum Trantsizioko Ikasgela". Horren helburua, izan ere, ikasle atzerritarrei hezkuntza eta curriculum mailako beharrezko laguntza eskaintzea da, horiek eskolatzeko ohiko taldeetan ondo integratu ahal izateko.

Ez da inondik inora ere bereizkeriarako elementua, berezia eta aldi baterakoa dela kontuan hartuta; aldiz, hezkuntza konpentsazioko elementua da eta, gure ustez, gainera, behar-beharrezkoa da halako ikasleen hezkuntza aurrerapenerako.

Trantsizioko eta laguntzako unitate honek ikasleen tratamendu pertsonalizatua egiten du, beharizanen aurretiazko diagnostikoaren arabera. Irakasleek ikasgela hau martxan jartzean egindako lana handia izan da: barriatuak materialak bildu, beste material batzuk landu (ikasleen ezaugarriak aintzakotzat hartuta), banakako jarraipena egin, txostenak prestatu, etab.

Ikasleen curriculum eta hezkuntza mailako integratzearako beste elementu garrantzitsu batzuk, izan ere, "curriculum dibertsifikazioko taldeak" dira. Lan honetako beste atal batean deskribaturiko ikasgela horiek hezkuntza laguntzako eta normalizazioko eginkizun bikoitza dute, ikasleek derrigorrezko eskolatzearen gutxieneko helburuak lortzeko. Jakina, ez da ikasle etorkinentzako ikasgela berezia; hala ere, hezkuntza modalitate horren ezaugarriak aintzat hartuta, gure ustez ondo egokitzen dira ikasle etorkin askoren beharizan batzuetara, harrerako eta hezkuntza laguntzako hasierako prozesuaren ostean.

Baina oraindik ere pauso asko eman behar dira: Batzorde Pedagogikoaren barruan batzorde berezia sortzea, familiak hurbiltzea eta, apurka-apurka, ikastetxeko organoetan nahiz egituretan integratzea, kultura arteko bokazio orientazioko plana prestatzea, ikasleen hezkuntza ibilbide pertsonalaren jarraipena egitea (ikastetxekoa amaitu ondoren), etab.

Halaber, gure iritziz, oraingo eta geroko hobekuntza prozesuei orokorrean heltzeko unea iritsi da; horiei kohesioa eman behar zaie, kultura arteko ikastetxeko heziketa-proiektuaren bidez; horrela, beharrezko koherentzia edukiko dute, eta gainera, hezkuntza eta antolaketa mailako neurri guztiak norabide bakarrera bideratuko dira.

Hasierako ebaluazioa atzerritarren harrerarako ikasgelan

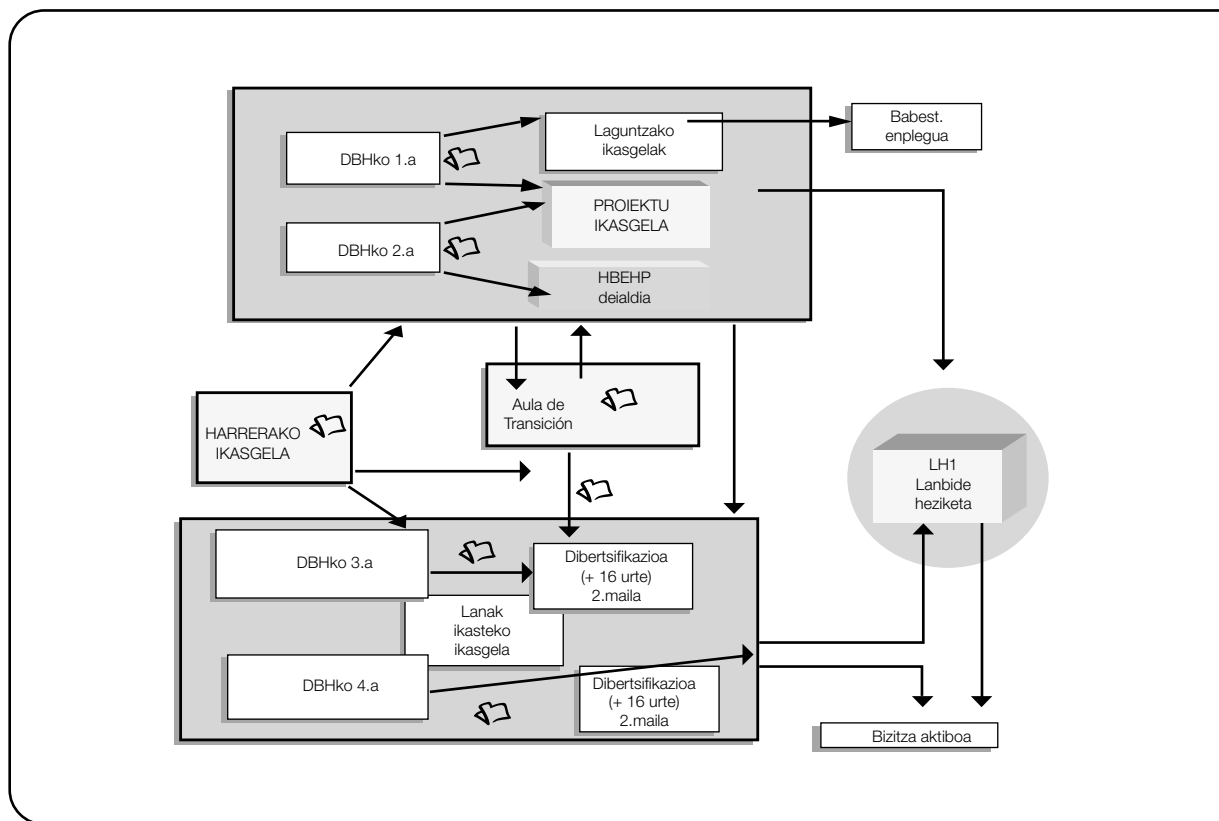
Harrerarako ikasgeletan oso garrantzitsua da ikasleen hasierako ebaluazioa. Ikasleak ikasi ote duen eta zenbat ikasi duen ezagutzeko prozeduraren barruan (gaztelaniaz ez dakiten ikasleak) sartzen diren jardueretan, hizkuntza autoktonoan duen alfabetatze maila neurtzen da. Horretarako, grafikoak eta marrazkiak erabiltzen dira (0 unitatea eranskinean), eta horietan, izen edo kontzeptu egokiak euren hizkuntzan jartzeko eskatzen zaie. Jarduera horiek adibideak erabiliz azaltzen dira, eta bertan, harrerako geletatik igarotzen diren testuak ikasleen hizkuntzetan idatzita daude: arabiera, txinera, errumaniera, ukrainiera, errusiera...

Alfabetaturik ote dauden eta gaztelaniarekin kontakturik eduki ote duten neurtzeko, hitza batzuk edo testu errazen bat kopiatzeko eskatzen zaie; hori baliozkoa da irakasleak orientatzeko, ikasleek grafiaren norabidea menperatzeari buruz, eta beraz, kaligrafiaturiko esaldien ereduak sartzen dira. Gainera, ordenarik gabeko esaldiren bat ere ematen zaie, eta euren ordenan jarri behar dute hori.

Ama hizkuntzan duten alfabetatze maila neurtzeko, hizkuntza bera erabiltzen duen ikasleren bat edo ikasle izandakoaren bat erabiltzen da; horrek erreferentzia bat eman dezake hizkuntzaren ezagupen mailari buruz. Zerbait idazten badakite, idatzian laburra egiteko eskatzen zaie, eta horretan, egun arrunt batean egiten dutena kontatu behar izaten dute (kontaturiko jardueren arabera, jatorriko herrian edozein egunetan zer egiten zuten jakingo dugu: eskolaren batera joan, hara eta hona ibili ezer egin gabe, etxeko lanetan lagundu,...).

Matematikako ezagupeneterako, matematikako eragiketean dituzten proba batzuk jartzen dira, lehenengo eta behin errazak, eta ondoren, gero eta zailagoak.

Halaber, familiaren marrazkia egiteko ere eskatzen zaie (kasu honetan, bizikidetzaren unitatea esan behar da, ikasleen familia pilaketak beti ez baitatoz bat familia tradizionalarekin): batzuetan, pertsona bakarra marrazten dute, edo munduan duen egoeraren aztarnak ematen dituzten marrazkiak egiten dituzte...



4.4.4.2. «Francisco de Vitoria» institutua. Aniztasunari eskainitako arretaren antolaketa DBHn

“Karmele Altzueta” saria (2003) ikastetxeko proiektuari

Orientazio Saila

Ikastetxe mota

Francisco de Vitoria institutua 70-71 ikasturtean sortu zen, langileen auzo baten. 84-85ean Irakaskuntza Ertainen Erreforma ezarri zen, 90-91n Lanbide Heziketa, eta 95-96an Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza. Horrenbestez, ikastetxe hau, bere historia aintzat hartuta, inplikaturik egon da sistemaren barruan egon diren aldaketa nagusietan, eta gainera, inguruko aldaketa sozialak ikusi eta horietan parte hartu du.

Klaustro batek aldaketetara egokitzeko eta aldatzeko duen gaitasuna, bestalde, ikastetxearen inguru sozialetan identifikazio solidarioaren eta denboran zehar sorturiko kultura solidarioaren araberakoa da.

Ikastetxeko Proiektuarekin batera, irakasleak hezteko proiektua dago, eta hori Orientazio Sailaren bidez bideratzen da.

Ikastetxeko planean egin beharreko berrikuntzak Pedagogia Batzordetik igarotzen dira; bertan, orientatzaileak eta ikasketak buruek ez ezik, sailburu guztiek ere parte hartzen dute eta horiek ikuskapen zorrotza egiten dute curriculumak betetzeari loturiko alderdi guztietan.

Proiektuak, borondatezkoa denez, hasieran barruko deialdia planteatu zuen irakasle interesatuentzat; gero, Zuzendaritzaren laguntzarekin eta borondatezko izaera hori errespetatuz, taldeak sortu eta horiekin esperientzia antolatzen hasi zen.

Oraingo proiektua eta helburuak

Francisco de Vitoria Institutuaren Berrikuntza Proiektua, sortu ere, ikastetxearen inguru sozialaren beharrian berriei erantzun egokia eman izatearen ondorioz sortu zen; inguru horretan, ikasle mota berriak arreta berezia behar du, DBHko ikasleen artean dagoen aniztasunari dagokionez. Ikastetxeko proiektua irekia da, eta iradokizunak onartzeko prest dago, hezkuntza-prozesua hobetzeko.

Berrikuntza Proiektuak, gaur egun, giza baliabidean egonkortu nahi ditu eta horiek hezkuntza beharrianen arabera egokitu nahi ditu, baldintza batzuk kontuan hartuta:

- *gehienez 20 ikasleko taldeak ikasgela bakoitzean, DBHko 1., 2. eta 3. mailetan;*
- *laguntzako ordutegi kreditua 2. ziklorako;*
- *heziketaren finantziazioa eta komunitateko baliabideak eskuratzeko aukera, ikaskuntza intentsiboko ingurua bideragarria izateko;*
- *ebaluazio iraunkorraren eraginez erabakitzen diren aldaketen sarrera.*

Ikasle etorkinei dagokienez, erantzuna eman behar zaie euren hezkuntza beharriari, eta horietan, funtsezko ezaugarrietariko bat berehalakotasuna eta premia da; izan ere, ikasturteko edozein unetan hasten dira ikastetxean, eta bakoitzak, gainera, hezkuntza maila eta hizkuntza desberdina dakar, eta beste berezitasun batzuk ere kontuan hartu behar dira.

Ikastetxe honetan, hemengo hiri eta gizarte ingurua kontuan hartuta, eta ikastetxearen beraren planteamendua ere aintzakotzat hartuz, garrantzi handia ematen zaio ikasle etorkinak hezkuntza-sisteman integratzeari.

Hori dela eta, irakaskuntza integratzailea sustatzen da, hezkuntza-sistemaren barruko jarraipena ahalbidetzeko, eta horrek ez dauka zerikusirik konpentsazioko irakaskuntzaren planteamenduekin, bertan irakaskuntzak (bere helburua hau izan ez arren) hezkuntza eta gizarte mailako desberdintasunak iraunarazten baitzituen.

Helburuak

- Ikastetxearen harrera gaitasuna handitzea.
- Aniztasuna agerian jartzea.
- Ikaskuntza inguru aldagarriak sortzea.
- Kultura gaitasuna garatzea.
- Gatazken konponketa lortzea: adiskidetasuna eta ordaina.
- Gizarte eta hezkuntza mailako integrazioa ahalbidetzen duen ikaskuntza lortzea.
- Emaidza gero eta hobeak lortzeko lan egitea, Bigarren Hezkuntzako Graduatua lortzeari dagokionez.
- Heziketaren jarraitasuna bermatzea.

Aniztasunaren arreta

Helburuak: aniztasunaren onarpena eta curriculum egokitzapenak. Irakasleak berak bakarrik egin behar die aurre aniztasunaren erronkei, eta beraz, espazio errealeak sortu behar dira kideekin batera lan egiteko, benetako irakaskuntza taldeak sortuz, eta gainera, familien eta hezkuntza komunitatearen arteko erlazio onak sortu behar dira. Proposamen metodologiko berriak planteatu behar dira, betetze maila agerian jartzen duten ebaluazio sistemekin.

Horrenbestez, antolaketa mailako aldaketak egin behar dira, irakasleek lan egiteko moduan eta ikasleek ikasgeletan banatzeko orduan, giza baliabideei eta materialei errentagarritasuna ateratzeko, ikasleek ikasgelan duten errendimendua optimizatuz.

Talde heterogeneoak sortzen dira eta, horietan, ikasleen tipologia osoa (etorkinak, hezkuntza beharrian berezirik gabeak, etab.) modu bateratuan banatuko da; horrela, taldeak aniztasunaren barruan orekatuak izan beharko dira, eta, gainera, antolaketa mota horretan ez da talde arazotsurik sortu beharko.

Halaber, aurreikuspenak egin behar dira irakaskuntza-ikaskuntza prozesua garatzeko baldintzei buruz, ikasgela barruan, eta halaber, halako taldeei bideragarriak izateko eman behar zaizkien laguntzak ere jakin behar dira.

Talde bakoitzean **gehienez ere 20 ikasle** egongo dira. Klaseek aukera ematen dutenean, ikasgela bakoitzean **bi irakasle** egongo dira **aldi berean**.

Ikasleen jarraipen hobea egiteko eta ikasleen banakako jarraipena hobeto pilotatzeko, ikasgelatik igarotzen den irakasle kopurua murriztu egingo da, eta, Curriculum Dibertsifikazioko ikasgeletan egiten den bezala, tresnazko ikasgaietan irakasle kopurua murriztu egingo da, eta irakasle bakarrak emango ditu arloko ikasgai guztiak, zientifikoak eta hizkuntzakoak.

Hezkuntza beharrian bereziak dituzten ikasleen arreta espezifikoak

Ezintasun kognitiboa duten ikasleak (NEE)
Gaztelaniaz hizkuntza gaitasunik ez duten ikasleak (ELE)
Eskolatzeko edota gizarteratzeko arazoak dituzten ikasleak (HBEHP)
Biztanleria etorkineko ikasleak
Ijito jatorriko ikasleak

BIZTANLERIA ETORKINAREN ARRETARAKO PLANA

Harrerako Plana¹

Helburuak

Ikastetxeko ikasle etorkinen arreta egokia ez da murrizten gure hezkuntza eskaintzak horien beharrianetarako erantzun egokia emango duela bermatzera. Izan ere, erreferentziako kultura desberdinetako ikasleak hezteko erronkari aurre egin behar zaio, eta horretarako, kultura arteko ikuspegia sartu eta onartu egin behar dira kultura komunitate desberdinen bizikidetzak sorturiko zailtasunak, horiek egokitu egin behar baitira kultura errealitate nagusi batera.

Hori dela eta, atzerriko biztanleriarekiko irakaskuntza lanaren helburua zehazten saiatuko gara: beharrezko baldintzak sortu behar dira kultura arteko hezkuntza garatzeko. Gizonaren eta emakumearen hezkuntza bilatu behar da; gainera, gizartean dauden kultura guztiak ulertu eta errespetatu behar dira. Elementu nagusia, izan ere, kultura eta hizkuntza desberdinak dituen mundu honetan sartzen diren pertsonen gure artean moldatzeko behar diren baliabide guztiak edukitzea da. Eta gu, gainera, gauza izan behar gara hegemonikoa ez den bizikidetzak garatzeko, baina biztanleria osoaren oinarritzko eskubideen errespetuan oinarrituz.

Kultura arteko hezkuntzaren helburua, azken batean, hezkuntza komunitateak kultura gaitasun sendoa edukitzea da, eta horrela, gauza izango da kultura eta hizkuntza anitzekoa den gizarte batean ondo moldatzeko.

Horixe da pertsona etorkinen hezkuntzan planteatzen dugun eremua eta helburua. Orain, hurrengo ikasturterako planteatu diren helburuak azalduko ditugu:

- Ikastetxeko ikasle etorkinen hezkuntza eta gizarte beharriari buruzko hirugarren ikerketa egitea.
- Ikasturtean aplikatzen hasi den harrerako plana zabaltzea.
- Ikastetxean oraintsu hasi den biztanleria atzeritarerako tutoretza irudirako eginkizunak diseinatzea eta garatzea.
- Kultura arteko hezkuntzarako eta garapenerako programa diseinatzea eta garatzea: “aldatu zure kaskarraren hegoaldea”, MUNDILAB proiektuaren testuinguruan.
- ELE ikasgelako curriculum proiektua ebaluatzea.
- Ikasle etorkinen gizarte eta hezkuntza beharriari buruzko ikerketa.

¹ Plan hau M^a Elisa Otaduyk diseinatu du, une horretan Institutuko zuzendaria izandakoak.

a. Planaren helburua:

a1) Gaztelaniaz mintzatzen ez diren ikasleentzako helburuak:

Ikasle etorkinak aurkitzen ditugunean (portugesak, arabiera edo Afrikako dialektoak erabiltzen dituzten ikasleak, esate baterako), ohikoena horiek gaztelaniaz ez jakitea da. Horrenbestez, gure helburu nagusia, ikasleok gura ikastetxean matrikulatu ondoren, hauxe izango da:

Hizkuntza ikasteko baliabide oso ona dagoela esatea, eta beraz, ikasleek ulertu beharko dute aldi batean baliabide hori erabili beharko dutela.

Azken zati horrek orain arte ez du arazorik sortu; izan ere, komunitate batzuek, adibidez, afrikarrek, baliabide hori ezagutzen duten ordezkariak dituzte Gasteizen. Beste kasu batzuetan, adibidez, komunitate magrebtarraren kasuan, ikasleek hezkuntza neurri hori ezagutzen duen eta berori erabiltzen ari den familiakoren bat edukitzen dute.

Baliabide hori atzeritarren harrerarako ikasgela da eta Federico Baráibar BHIIn kokaturik dago. Ikasgela horren helburua hauxe da: "ahozko hizkuntzaren erabilera ondo moldatzeko gaitasuna garatzea". Ikasleek, orokorrean, 3-6 hilabete egoten dira ikasgela horretan, bakoitzaren beharrezan arabera, jatorrizko ikastetxera itzuli baino lehen.

Ikasleak atzeritarren harrerarako gelan errazago sartzeko, jarduera batzuk egin beharko ditugu:

– Ongietorri orria:

Ikasleei ongi etorri orria emango diegu; bertan, hizkuntza argia eta erraza erabiliz, Federico Baráibar BHIko harrerako ikasgelako klaseetara joan behar direla azalduko diegu.

– Gasteizko mapa:

Harrerako ikasgelaren eta gure institutuaren artean dagoen distantzia kontuan hartuta, ikasleei Gasteizko mapa emango diegu; bertan, Federico Baráibar BHIko harrerako ikasgela argi eta garbi adierazita egongo da, eta erreferentziako guneren bat ere adierazita edukiko du orientatu ahal izateko, esate baterako, tren geltokia.

Berri zeguneko arduradunari telefonoz deituko diogu, hori, izan ere, harrerako ikasgelaren eta gure ikastetxearen arteko zubia da. Ikasle berriak iritsi direla esan eta ikastetxera joateko eguna nahiz ordua erabakiko dugu. Egun eta ordu hori harrerako orrian idatziko ditugu, horretarako prest dagoen lekuan.

– Integrazio egokirako datu garrantzitsuak bilduko dira:

Tutoreak integrazioaren unean gutxienezko datu kopurua edukitzeko:

Lehenengo eta behin, izen-abizenak dituen fitxa bat beteko dugu; fitxa horretan, gainera, ikaslearen ama hizkuntzari eta espainola menperatzeko mailari buruzko datuak ere jarriko dira, eta jatorrizko herrian egindako ikasketei eta horien balizko baliokidetasunari buruzko datuak ere bai. Fitxa hori geuk edukiko dugu, gure ikasle bat ikastetxean matrikulatu dela baina klaseak harrerako ikasgelan hasi dituela egiaztatzeko. Ikasleak ikasgela horretako egonaldia amaitzen duenean eta gure ikastetxera itzultzen denean, horren integrazio osorako, lortutako hizkuntza mailari buruzko gainerako datuekin beteko dugu fitxa. Ondoren, tutoreari emango diogu.

a2) Gaztelaniaz hitz egiten duten eta ez duten ikasleentzako helburuak:

Gaztelaraz hitz egiten duten ikasle atzeritar berriak lehenengoz agertzen zaizkigunean, eta ikasle atzeritarrek gaztelaniaz mintzatzen ez direnean, horiek harrerako ikasgelan aldi bat igaro eta gure ikastetxera DBHko taldean hasteko itzultzen direnean, gure helburua hauxe izango da:

Ikaslearen hezkuntza ingurua ezagutaraztea.

Horretarako, honako hau duen dossiera prestatuko dugu:

– DBHren eskema:

Ahal izanez gero, DBHko lau ikasturteak agertuko dira, baita kasuan kasuko hezkuntza ibilbidea ere, Heziketa Zikloen edo Batxilergoaren bidez egindakoa. Erantsi duguna "DBHn orientatu" liburutik aterata dago.

- Bigarren Hezkuntzako Graduatua lortzeko arauak: hori lortzearen garrantzia nabarmenduko dugu, ezinbestekoa baita Maila Ertaineko Zikloetan hezkuntza ibilbidea jarraitu ahal izateko. Halaber, aditzera emango dugu titulua lortzeko DBHko 4. mailako ikasgai guztiak gaingitu behar direla.
- Ordu-tegi kargaren orria, matrikulatuko den mailari dagokionez:
Orri horretan ikasleak aukeratu ahal dituen ikasgaiak ere agertuko dira.
- Informazio orria; bertan, bekei, jantokiari eta garraioari buruzko arau orokorrak agertuko dira. Behealdean, idazkariaren izena etorriko da eta horrek informazio zehatzagoa emango du.

Integrazio egokirako datu garrantzitsuak biltzea:

Dossiera ematearekin batera, gaztelaniaz mintzatzen diren ikasleen fitxa akademikoa beteko dugu, edo harrerako ikasgelan aldi batean ibili diren ikasleen fitxa akademikoa osatuko dugu. Fitxa hori tutorearentzat dela gogoratu behar da.

Ikaslearen maila ezagutzea

Integrazio egokirako, beharrezkoa da ikasleen maila ezagutzea

Lehen esan dugunez, ikasleen matrikulazioari dagokionez, Delegazioak erabiltzen duen datu bakarra adina da. Hau da, ikasle batek 12 urte baditu, Delegazioak DBHko 1. mailan sartuko du, 13 urte baditu DBHko 2. mailan sartuko du, 14 urte baditu DBHko 3. mailan sartuko du, eta horrela.

Ikasle atzerritarrei dagokienez, adina erreferentziako beste puntu bat baino ez da izan behar, eta ez erreferentziako puntu bakarra. Lehen esandakoaren arabera, curriculumaren barruko desberdintasunen edo beste zergati batzuen eraginez, atzerriko ikasleek atzerakuntza akademiko handiarekin iristen dira kasurik gehienetan.

Ikaslea irailaren hasieran hasi bada, Lehen eta Bigarren Zikloko hasierako ebaluazioa gainerako ikasleekin batera egingo du, eta horren integrazioa gainerako ikasleen prozesu bera jarraituko du, azken ikasle horiek eskola maparen arabera dagozkigun ikastetxeetatik iristen dira eta, nolabait ere, gutxienezko ezagupen batzuekin datoz.

Baina, ikasturtea hasi ondoren iristen bada, ikasleak proba idatzi batzuk egin beharko ditu:

- Gaztelania: arlo honetan, proba batzuk egin beharko ditu, tresnazko arlo honen ezagupen maila frogatzeko. Adibidez, S.M. argitaletxeko Hizkuntza liburutik egindako fotokopia batzuk eransten ditugu. *Test* horiek hasierako ebaluazioan erabiltzen dira ikastetxean, eta gainera, baliozkoak dira ikasturtea hasi ondoren sartzen diren ikasleekin erabiltzeko.
- Matematikan ere proba batzuk egin behar dira, ikasleen benetako maila jakiteko. Proba horiek Sailak jartzen ditu.

Emaitzen balorazioa

Emaitzak onak badira, talde arrunt baten barruko integrazioa erabakiko da, ikaslearen adinaren arabera. Gaztelaniaz mintzatzen diren ikasleen kasuan, salbuespen batzuk alde batera utzita, ikasleak talde arruntetan sartzen dira.

Emaitzak onak ez badira, beste baliabide batzuk erabili behar dira. Hau gaztelaniaz mintzatzen ez diren ikasleen kasuan gertatzen da, baita gaztelaniaz mintzatzen diren ikasle batzuen kasuan ere, horiek aldi batean eskolatu barik egon direnean.

Neurri bereziak

Atzerakuntza akademikoa txikia bada, ikaslea bere adinari dagokion taldean sar daiteke, baina klase lagungarrietan parte hartu beharko du, ikaskideekin batera joan ahal izateko. Klase lagungarri horien ardurak irakasle arruntek edo pedagogia terapeutikoko irakasleek hartzen dute.

Atzerakuntza akademikoa larria bada, eta ikasleak atzerakuntza handia badu trebetasun nagusietan (adinaren arabera taldeko ikaskideei dagokienez), arrunta ez den talde batean sartu beharko du: AHG (atzerriko hizkuntza: gaztelania)².

Tutoretza DBHko bigarren zikloko eta Batxilergoko bigarren hiruhilekoan hasten den ikasle etorkinentzat

Ikasle etorkinen beste talde bat, izatez ere, ikasturtea hasi ondoren iristen dena da, batez ere urtarrietik aurrera iristen dena, Amerika Latinotik, han ikasturtea orduantxe hasten baita.

Halako ikasleen beharizan nagusiak honako hauek dira:

- Hizkuntza gaitasuneko gabezia. Kontuz ibili behar dugu Amerika Latinoko ikasleekin, hizketak eta argotak desberdinak direlako.
- Ikasi gabeko edukiak; hori, batez ere, hizkuntzetan eta gizarte zientzietan nabaritzen da, eta beste eduki batzuetan ere ezegokitzapenak, kokapen txarrak eta halakoak daude.
- Desoreka emozionalak eta motibazioko arazoak. Aldaketa handia da eta ikasleak arraro sentitzen dira zenbait arlotan: erreferente kulturalak, bizimoduak, euren kulturako pertsonetikiko nahiz sinboloetikiko lotura afektiboa. Horrek batzuetan arazoak sortzen ditu.

Tutorea honako funtzio hauek dituen AHGko irakasle bat izango da:

- Goian azaldutako harrerako planean laguntzea.
- Irakasle taldeen eskariak biltzea (tutorearen bidez iritsitakoak), baita ikasleek edo horien familien eskariak biltzea ere; horiei erantzun egokiak eman beharko dizkie.
- Esperientzia komunitarioetatik antolatutako eskola laguntzak kudeatzen laguntzea (Norabide...).
- Ikasleen jarraipena egitea; horien beharizanen jarraipena egin eta pertsona egokiari jakinarazi beharko zaizkio, erantzun egokia eman ahal izateko.
- Beharrezko koordinazio komunitarioak, inplikaturiko beste profesional batzuekin.
- Funtzio horiek guztiak baterako tutoretzako erregimenean egingo dira, ikasle bakoitzaren tutoreekin.

Behin-behineko ikasgelaren esleipena

Pedagogia Batzordearen irizpideen arabera, ikasgelan hasi baino lehen, gaztelaniako hizkuntza gaitasuneko eta matematika gaitasuneko probak egingo zaizkie. Gero, Orientazio Sailean, egoera pertsonalaren eta sozialaren balorazioa egingo da, baita testuinguru sozialaren eta familiarraren balorazioa ere, familiarekin duten erlazioaren inguruko egoerei buruz; halaber, hezkuntza historialaren balorazioa eta abar ere egingo dira. Txosten horien arabera, behin-behineko ikasgela eta tutore-irakasle bat esleituiko zaie, eta horrek euren ardura hartuko du, lehenengo etapa honetan, ikasleen alderdi akademiko guztiei dagokienez. Horrekin batera, hizkuntza bera menperatzen duen ikaskide bat eskainiko zaio, halakorik egonez gero; azken hori "gidaria" izango da eta elementu interesgarri guztiak erakutsiko dizkio, instalazioak, ikasgelak, etab., eta gainera, informazio garrantzitsua emango dio ikasleak ikastetxean hobeto moldatzeko.

AGH ikasgela (Atzerriko Hizkuntza: Gaztelania)

Atzerriko Hizkuntza: Gaztelania (AHG) deritzon ikasgelako aldia ez da hiru hiletik gorakoa izaten, eta aldi horretan ikasgelako eta ikastetxeko integrazioan eragina izan dezaketen gauza guztiak aztertzen dira, eta horrela, aurrerapausoak ematen dira ezkutuko curriculum osatzen duten elementu guztien ezagupenean.

² Aurrerago ikasgelako curriculum proiektua garatzen da.

Lehenengo etapan garrantzia ematen zaie ikasgelako integrazioarako onak izan daitezkeen irizpideei. Komunikazio eta ulermen gaitasuna baloratzen da, alderdi akademikoen gainetik, eta batik bat, ahozko adierazpenari lehenetsua ematen zaio, idatzizko ulermenari dagokionez.

AHG ikasgela, izan ere, ikastetxeko talde guztien arteko harrera eta bilketa lekua da. Ikasgela horren bidez, ikasle etorkinek, erreferentziako ikastetxea edukitzean eta beste ikasle batzuekiko lehenengo harremanak ezarri dituztenez, ikastetxean gelditzeko joera garatzen dute.

AHG ikasgela garrantzi handikoa izan arren, eta orain dela 6 urte sortu bada ere, ez dauka Administrazioaren laguntza egokirik, zerbitzu gehiago eduki beharko lukeelako. Ikastetxe honetan irakasle bakarra dago arduraldi osoan. Irakasle batzuek, euren ordutegia betetzeko, laguntzako orduak sartzen dituzte ikasgela horretan.

Lehenengo zikloa: trantsizio ikasgela

DBHko lehenengo zikloan, trantsizio ikasgelan sartzen diren ikasleek, gaztelanian nolabaiteko maila lortu duten arren, indartu egin behar dituzte curriculumeko edukiak, kasuan kasuko ikasgelan sartu baino lehen. Ikasgaiak bi arlotan bilduta ematen dira: zientzia-matematikakoa eta soziolinguistikoa.

Kasu batzuetan (zientziak edo historia emateko orduan), hizkuntzan laguntza beharizanik handiena duten ikasleak ikasgelatik irteten dira, gaztelanian laguntza gehiago eskuratzeko.

Bigarren zikloa: hizkuntza laguntza

DBHko bigarren zikloan jarraitu egiten da ama hizkuntza gaztelania ez duten ikasle etorkinen gaztelania indartzen. Batik bat, euskarako orduetan egiten da, horretan salbuespena dutelako.

“Hasiberrientzako” euskara bi zikloetan eskaintzen da.

Familiekiko jarduketa

Ikasleen familiekiko jarduketei dagokienez, ikasle etorkinen gurasoak hezteko jarduerak antolatuko dira, HHEek eman dezaketen laguntza eta esperientzia erabiliz.

Lehenengo fasean, halako jardueretan parte hartzeko aukera aztertzen da. Horretarako, egon daitezkeen zailtasunak aintzat hartuta, kanpoko deialdia pentsatu da, etorkinen komunitate desberdinen bozeramaileen edo buruzagien bidez, eta barruko beste deialdi bat ere bai, ikastetxetik bertatik egindako jakinarazpenen bitartez.

Aipagarria da ikastetxean guraso atzerritarrei egiten zaizkien jakinarazpenak, bi hizkuntza ofizialean ez ezik, ikasle etorkinen artean presentziarik handiena duten hizkuntzetariko batzuetan ere egiten direla.

Hasieran segurutik ez da jende gehiegi etorriko. Hamar gurasoko kopurura iristean, heziketa jarduerari hasiera emango zaio.

Kultura arteko jarduerak

Kultura arteko garapenerako hezkuntza-programa garatzen da, Mundilab laborategiaren bidez, eta gainera, kultura arteko edukien zeharreko proiektua ere badago, Tutoretza Ekintza Planaren barruan; halaber, eduki horiei loturiko jarduerak egiten dira kultura arteko izaera duten elkarteekin, esate baterako, Mugarik Gabe edo SOS Racismo elkarteekin. Ikastetxearekin, gainera, arabierako irakasle batek egiten du lan eta horrek ikasgelatik kanpoko laguntza eskaintzen du; horrek, batik bat, ikasle magrebtarrentzako material elebidunen prestakuntzan egiten du lan.

“Mundilab”, izan ere, 2002-2003 ikasturterako planteaturiko ikerketa eta esperimentazio proiektua da, eta horren aurrekaririk hurbilena “Mundilab. Garapenerako Hezkuntza Laborategia” deritzona da. Mundilaben helburua, izatez ere, Garapenerako Hezkuntza praktika iraunkorra ahalbidetzea da ikastetxeetan, laborategia den ikasgela instalatuz; horrek baliabide pedagogiko eta dokumental egokia edukiko ditu, eta gainera, irakaskuntza errazteko



proposamen metodologikoak ere baditu. Proiektuaren barruan egiten diren jardueren helburua, ikasgelako baliabideak erabiliz, Garapenerako Hezkuntza eta Zeharreko Hezkuntza erraztea da; hain zuzen ere, baterako hausnarketarako eta esperientzien trukerako eremuak gaitu nahi dira, horiek beste testuinguru batzuetan erabili ahal izateko.

Horri dagokionez, ez dago garatu beharreko gai zehatzik, eta gaiak irakasle talde bakoitzak ikastetxeetan egindako aukeren araberrakoak izango dira, eta beti egongo dira lotuta zeharreko hezkuntzaren kezken eremuarekin (garapena, pobrezia, emakumeen egoera, gatazkak, giza eskubideak, kultura aniztasuna, kontsumoa...).

Kultura arteko hezkuntzari loturiko proiektu horietariko baten helburua, izan ere, estereotipoen bidez ematen den munduaren ikuspegia aldatzea da.

“Aldatu zure kaskarraren hegoaldea” proiektua

“Aldatu zure kaskarraren hegoaldea” proiektua, sortu ere, GKEaren Koordinadorako Garapenerako Hezkuntza Batzordearen barruan sortu da, eta honen gaineko kezkan oinarrituz agertu da: “Hegoaldeko herri eta komunitateekiko jarrera kritikoak, elkartasunezkoak eta lankidetzakoak nola sustatu”. “Estereotipoak kultura, talde eta pertsona mailako fenomenoak dira eta halako jarduerak oztopatzen dituzte”, ideia horretan oinarrituz hasi da lana.

Proiektua diziplina anitzekoa da eta aprobetxatu egiten ditu LOGSEk sustaturiko irakaskuntza ertainen erreformako zeharreko lerroen planteamenduak irekitako bideak. Horren oinarrian estereotipo kontzeptua dago, eta horrek, jakina denez, irudi oso sinplifikatua adierazten du, datuetan oinarritu gabeko irudia, nahiko zurruna eta gehienetan onartu egiten dena, pertsona, talde, kultura eta abarri dagokionez. Estereotipoek, eskematikoak eta sinpleak izatearen eraginez, aldatu egiten dute errealitatearen irudia; hori dela eta, Hegoaldearen irudi itxuragabetua zuzentzeko, proiektu osoa euskarritzen duten funtsezko gunetzat hartu dira .

Heziketa plana: aniztasunaren tratamendua

Ikastetxeko Orientazio Sailak, borondatezko izaerarekin, baina ikastetxeko irakasle guztiei zuzenduta, irakasleen Heziketa Plana antolatu du eta hori hilerokoa da; bertan, elkarrizketa sortu nahi da funtzionalenak diren teorien eta irakaskuntza praktiken artean.

Eduki metodologikotzat, partekatu egin nahi dira metodologia batzordearen lana, esperientzian inplikaturiko irakasleen esperientziak eta gaiari loturiko ekarpenak.

Etorkizunera begira, Familien Heziketa Plana eta ikasleen partaidetza sustatzeko plana aurreikusi dira; gainera, proposamen interesgarria dago, hain zuzen ere, DBHn hiru hizkuntzako ikasturtean sartzeko ahalegina egingo da (ikaskuntzako hizkuntzatzat euskara eta ingelesa), baina hori ikasleei eskaintzeko eta curriculumean jasotzeko une egokia ondo pentsatu behar da.

Nolanahi ere, erabakiak irakasleen arteko akordio demokratikoetan oinarrituz hartzearen garrantzia aipagarria da, eta gainera, egiten diren esperientziak ebaluatzeko prozesuak ere finkatu egingo dira.

Proiektuaren ebaluaziorako, ebaluazio batzordea dago eta horren barruan, orientatzaileak eta zuzendaritza taldea ez ezik, mintegietako buruak daude; horren funtzioa, izan ere, Planaren garapenari loturiko alderdi guztien jarraipena egitea da. Batzordeak aurkeztu duen ebaluazio ereduari, adierazleak betetzeko mailaren eta loturiko poztasun mailaren jarraipena egiten da. Ereduaren barruan, ikasleen eta irakasleen arteko ebaluazio jarduerak daude jasota.

4.4.4.3. “Miguel de Unamuno” institutua. Berrikuntza plan integratzailea Sansomendi zentroan

Ikastetxearen deskribapena

Proiektua Miguel de Unamuno institutuak dituen bi ikastetxeetariko batean egiten da, eta hori hiriaren ipar-mendebaldean kokaturik dago. San Martín auzoan. Bi egoitzen artean San Martíneko eta Sansomendiko zona osoko 980 ikasle biltzen dituzte. DBH bakarrik eskaintzen duen ikastetxe hori Sansomendi auzoan dago, eta bertan, batik bat, zonako ikasleak dabilta. Guztizkoaren %5,2 (51 ikasle) etorkinak dira.

Zonako auzoak kontuan hartuta, ikasleen osaketa oso anitza da, eta Sansomendi ikastetxean dabilzan asko ijitoak eta etorkinak dira. Ikastetxean Bigarren Hezkuntza baino ez da eskaintzen, eta **curriculum dibertsifikazioko bi talde** daude.

Ikasle mota

Ikastetxeko proiektuaren motibazio nagusia, izan ere, dena delakoagatik Bigarren Hezkuntzako curriculumaren jarraipen akademikoa egiteko orduan zailtasunak izan dituzten ikasleak integratzea izan da. Hala eta guztiz ere, ez da pentsatu behar talde horiek diziplina gabeko ikasleen nolabaiteko gotorlekuak direnik; aldiz, horien ardura duten irakasleek nabarmendu dutenez, talde horietan ikaskuntza zailtasunak eduki eta Bigarren Hezkuntza amaitu nahi duten ikasleak soilik sar daitezke, baldin eta halako ezaugarriak dituen proiektu batekiko konpromisoa hartu ahal badute. 16 urtetik beherako ikasleen Curriculum Dibertsifikazioko taldeetako ikasleen planteamenduaren antzekoa da.

Proiektuko irakasleak

Proiektua ikastetxeko baliabideekin diseinatu da, eta ezarri diren baldintzak honako hauek izan dira: inplikaturiko irakasleen orduak murriztea eta bi ikastetxeen arteko orduetgia partekatu behar ez izatea. Horrela, asti gehiago dute proiektuen diseinua eta jarraipena egiteko.

Halaber, proiektu batzuen alderdirik praktikoenaren arabera, irakasle aditu bat erantsi da, eta hori Eraikuntza Institututik dator.

Esperientziaren lehenengo urtea denez, oraindik ez da zehaztu irakasle eta ordu kopuru osoa; hala eta guztiz ere, hori finkatzearekin batera, segurutik, irakasle gehiago edo orduen murriztapena ezinbestekoak izango dira, lan osagarriak egiteko, materialak prestatzeko, jarduerak antolatzeko, ebaluazioetarako, tutoretzetarako, etab.

Proiektuan inplikaturiko irakasleek jarraitasuna eduki ahal izango dute; izan ere, matrikulako aurreikuspenak aintzat hartuz, pentsa daiteke halako taldeek aurrera jarraituko dutela eta, aukera materialen arabera, jarraipena izango dutela.

Administrazioak, halako kasuetan, malgutu egin beharko lituzke izendapenerako aldiak, edo profil oso zehatza duten plaza horiei tratamendu berezia eman beharko lieke. Ikastetxeek ez lukete halako irakasleek eskainitako aukera alferrik galdu behar (halako esperientzia berezietan parte hartu duten irakasleak), hori euren esperientzia alferrik galtzea baita. Gainera, proiektu horiek etorkizuna edukitzeko, beharrezkoa da bertan borondatez parte hartzen duten irakasleek oztoporik ez aurkitzea, esfortzu gehigarria behar duen lan horretan.

Proiektu honetan ez ezik, esku-hartze berezi guztietan ere, legeriak ez du onartzen behin betikoak ez diren irakasleek proiektuan jarraitzerik, baldin eta, lanpostuak esleitzeko lehiaketatxoeren eraginez, lehenengo jatorrira itzultzen ez badira. Hau da, irakasleen %33k (ikastetxeetan behin betiko lanposturik ez dutenak) ezin du parterik hartu halako proiektuetan, eta beraz, beste diskriminazio bat egoteaz gain, galdu egiten da balizko hautagaien eskaintza aberasteko gaitasuna.

Proiektuan irakaskuntza motan honetan esperientzia duten irakasleak sartzeko ahalegina egingo da; horrela, euren ezagupenak erabiltzeaz gain, horiek inplikatu nahi diren irakasle gazteagoei jakinaraziko zaizkie. Irakasle adituek partaideen lanaren tutoretza egiten dute, eta jardueren programazioaren, garapenaren eta abarren jarraipena egiten dute.

Esperientziaren ezaugarriak

Proiektuaren planteamendua, oinarritu ere, **“Ikaskuntza Proiektu Integratzailea”** motako Lanbide Heziketako ikastetxetako proiektuetan oinarritzen da, eta programazioak elementuak hartzen ditu Banakako Curriculum Egokitzapenetatik. Hala eta guztiz ere, hezkuntza praktikaren garapena diziplina arteko Ikaskuntza Proiektuetan zehaztu da .

Batzuetan, sekuentziak ez datoz bat eta ikaskuntza ibilbideek erritmo desberdinak dituzte; hala ere, azkenean, proiektu guztiek bat egingo dute eta ikasle guztiek egindako jardueren aniztasunak emaitza komuna lortuko du.

Esperientzia hasteko, aurreko ikasturtearen amaieran, Carmeneko HHEarekin eta Pedro Anitua LHrekin kontaktuan jarri ziren; horiek, euren ezaugarriak aintzat hartuta, tailerretan oinarrituriko eskola esperientzia luzea zuten. Proiektu horretan, ikasgaiak arloka emango dira (hizkuntza-gizartea eta zientzia-teknologia), eta jarduera praktikoa orduetegi karga handia egongo da; gainera, ahal den neurrian, ikasgela bakoitzeko ikasle kopurua murriztu egingo da. Taldeak 10 ikasle ingurukoak dira eta orduen banaketa DBHko beste maila batzuekin homologatzeko moduko parametroetan oinarrituz egiten da, baina taldeen antolaketan, ordutegietan eta curriculumean kontuan hartzen dira malgutasun irizpideak.

Ikasleek ikasgelako eta mailaka duten banaketa, bestalde, ondoren adierazitakoaren arabera antolatzen da: talde guztiek, DBHko lehenengo eta bigarren ziklokoek, tailerreko praktiken sei ordu dituzte (elektro-mekanika, lorezaintza, ile-apainketa, ebanisteria); horiek, berriz, DBHko beste maila batzuetan aukerako ikasgaiak emateko orduetan ematen dira. Gainera, bloke praktikoa honetan plastika eta teknologia ikasgaiak sartzen dira. Hau da, aukerako ikasgai teorikoak eman beharrean, ordu horietan lanbide mailako heziketa egiten da.

Ikasgelako laneko gidatzat, betiko metodoak kendu eta horien orde arloetako irakasleek landutako fitxak sartzen dira; edukiak gai interesgarriren baten inguruan antolatzen dira, eta horrek ezagupenaren arlo guztiak integratzen ditu; lan praktikoa ildo horretatik joango dira.

Ikastetxeko baliabideekin, zur-tailer bat eta teknologiako bi sortu dira, baita ile-apainketako tailerra ere, eta bertako jardueretan mutilek eta neskek hartzen dute parte. Esan beharrik ez dago instalazio horiek egiteko, neurri handian, egokitu egin direla ikastetxeko baliabideak, eta beraz, pozik egon behar da klaustroaren zatirik handienak jarduketa horiek onartu dituelako. Laguntza eta euskarri materiala eta ekonomikoa, administrazioak emandakoa (batik bat hasieran), funtsezkoa da halako proiektuak garatu ahal izateko, kontuan hartuta horien errentagarritasun soziala.

Ordutegi eta curriculum egokitzapenak

Alderdi teorikoan, ordutegiak honako banaketa hau dauka: arlo bakoitzean (soziolinguistika edo zientzia-teknika) 7 ordu ematen dira, guztira 14, beste bi Etikan edo Erlji Joan, bi Soin Hezkuntzan eta bi ingelesean, eta astero tutoretzako ordu bat dago.

Curriculumari dagokionez, legeak adierazitako gutxienekoak jarraitzen dira, baina horien ikuspegia eta enfasia garatzen ari den proiektuaren arabera egiten da. Esate baterako, mosaikoekin estalitako hormaren bat egiten ari denean, erabiliko diren materialen ezaugarriak ezagutzeko lagungarriak diren edukiak planteatzen dira, gainera, kostuaren eta azalaren kalkuluak egiten dira, zientzia-teknikaren arloan. Tutoretzako orduan, zeharreko gaiak jorratu ahal dira, adibidez, osasunerako hezkuntza edo hiritarren hezkuntza, baina ordu horretan taldeok segurtasun arauak edo enplegua bilatzeko teknikak ikasiko dituzte.

Eskema horrek aldaketa txiki batzuk ditu mailen arabera; esperientziaren lehenengo urtea denez, gainera, egokitu egin daiteke, proiektu dinamikoa baita, eta bertan, emaitzei buruzko hausnarketa egiten da, garatzen den bitartean.

Proiektu honetako beste puntu interesgarri bat, izan ere, irakasleen esperientzia aprobeitzatzeko ahalegina egitea da, eta gainera, HHEko kideen laguntza ere eskatu da; izan ere, horiek lehenik ere esperientziak eduki dituzte halako ikaskuntzetan. Beraz, talde horiei lehenetsuna emango dieten irakasleei, El Carmeneko HHE ikastetxeekiko lankidetzan antolatu ziren ikastetxetik, ikastaro bat antolatu zieten, halako ikasketen metodologia planifikatzeko.

Harrerako Plana

Lanean zehar, ikasle etorkinekin erlazionaturiko harrerako planak aipatu dira; hala eta guztiz ere, gogoratu behar da halako harrerako planak (ikastetxeko ikasleekiko eta langileekiko esku-hartze protokoloak jasotzen dituztenak) kasu guztietan ere ezinbestekoak direla ikastetxearentzat. Izan ere, nabarmendu beharreko puntuen gaineko ikuspegia aldatu egiten da, baina oinarrian helburu nagusia ikastetxeko alderdi guztiei buruzko informazioa ematea da, batik bat bizikidetzara arauetara eta ikastetxeko Planari loturiko alderdi guztiei buruzko informazioa ematea, eskola komunitateak horiek ezagutu behar dituenean.

Halako proiektuetako oinarritzko planteamenduaren arabera, beste talde batzuetan baino gehiago nabarmentzen dira prozedurak eta jarrerak. Ikaskuntzan zehar era askotako arazoak izan dituzten ikasleekin, jarduerak sistema oso landuaren eta argiaren bidez landu behar dira, funtzionamenduko eta antolaketako arauetara dagokienez, Talde mota horrentzat funtsezkoa da bete beharreko helburuak eta horiek ez betetzearen ondorioak argi finkatzea.

Abiapuntutzat asmo handikoak ez diren helburuak finkatzen dira, baina horiek funtsezkoak izaten dira puntualtasunari, ordenari, errespetuari eta abarri dagokionez. Ikasle bakoitzak agiri edo **eskola kontratu** bat sinatzen du, eta horren bidez, esandakoa betetzeko edo Funtzionamendu Arauetan ezarritakoa betetzeko konpromisoa hartzen du. Lehenengo fasean, jarreraren hobekuntza lantzen da, modu ia konduzionista batean, eta horretan, garrantzitsuena jokabide ohiturak sortzea da, horietan oinarrituz laneko ohitura egokiak garatzen hasteko. Guztiaren atzean, ikasleen jarraipen etengabea dago.

Kasu guztietan bezala, baina batez ere halako proiektuetan, hau da, irakaskuntza sisteman integratzeko eta gero lan munduan integratzeko azken aukerak izan daitezkeen proiektuetan, oso garrantzitsua da gurasoak proiektuan inplikatzeko. Eta horixe egin da: guraso guztiei, talde txikietan bilduta, informazioa eman zaie euren seme-alaben partaidetza duen proiektuaren ezaugarriei buruz, eta gainera, esan zaie euren seme-alaben arrakasta akademikoaren zati garrantzitsuak izango direla. Horretarako, ikasturtearen hasieran ikastetxea erakutsi zitzaizkien, eta ikasturtean zehar beste bilera batzuk egin dira guraso talde txikiekin; halaber, beharrezko kasu guztietan ere kontaktuak egon dira. Era beran, seme-alabek egindako lan praktikokoak erakutsi zaizkie, eta hori oso ona da motibaziorako: emaitza erakustea eta gurasoek seme-alaben lanak identifikatzen hartzen duten poza ikustea.

Diziplina mailako esku-hartzeak taldeko irakasle talde osoak egiten ditu, eta horrela, inplikaturiko irakasleek babes handiagoa ikusten dute, arazoren bati aurre egin behar diotenean. Aldiz, ikasleekin sor daitezkeen gatazka banaka konpontzeko ahalegina egiten da, ikasgelatik kanpo hitz eginez eta, beharrezkoa denean, gurasoiei etortzeko esanez.

Proiektu integratzailearen adibidea: txotxongiloen antzerkia

"Txotxongiloen antzerkia egiteko, ezagupenaren arlo guztiak integratu behar dira proiektuaren inguruan. Alderdi praktikoa, irudi guztiak egin behar dituzte, horiek marraztu ondoren. Hori baino lehen, proiektua eta zurezko karkasa egin behar dute; hori egin orduko, horren balioa, dimentsioak eta erabili beharreko materialak kalkulatu behar dira.

Irudiak margotzea eta janztea izango da lanaren hurrengo fase praktikoa. Soziolinguistikaren arloa estuen loturiko alderdia, besteen aldi berean garatzen dena, istorioak erabakitzea izango da, antzerkia istorio horietan oinarrituko baita. Istorioa bilatzea edo asmatzea ez da lanik errazenetarikoa, eta denen artean negoziatu behar dute, egokiena aukeratzeko eta paperak banatzeko. Gero, gidioa landu eta elkarrizketak garatuko dira. Musika eta beste elementu batzuk aukeratu ahal dira, lana birbiltzeko. Honaino iritsitakoan, ikusle oso zailen aurreko ebaluazioa baino ez da gelditzen: Lehen Hezkuntzako haurra.

Gora oihala!

5. kapitulua:

IKASLE ETORKINEN IRAKASKUNTZA DERRIGORREZKO HEZKUNTZAREN ONDORENGO ETA GIZARTE INTEGRAZIOKO IKASKETETAN

Urrun ibiltzeko milonga

*Urrun dago nire lurra
baina oso hurbil
edo lurralderen batean nahasi
egiten ote da odola?
Distantzi luzea eta bide asko,
era guztietako banderak
eta pobrezia beti berbera,
betiko gizakiak zain.
Nire mapa apurtu nahi dut,
eta denon mapa sortu,
mestizoak, beltzak eta zuriak,
denon artean osatu.*

J.J. Mosca eta L.P.Aguirre (1998)

5.1. HELDUEN IRAKASKUNTZA ETA GIZARTE BERMEKO ZENTROAK

5.1.1. Lanbide heziketa

Derrigorrezko hezkuntzaren ondorengo eta gizarte bermeko ikasketak, bai ikasleen ezaugarriak eta bai eskaintako ikerketa mota aintzat hartuta, profil bereziak eskaintzen ditu, eta horiek, berriz, ohiko ikasleen eta ikasle atzerritarren heziketaren inguruko ezaugarrietan islatuko dira.

Aipagarriak dira, lehenengo eta behin, ikasketa planen sekuentzia logikoarekin jarraituz, **lanbide heziketako** ikastetxeak. Ikastetxe horietan erdi eta goi mailako heziketa zikloak baino ez daude, eta ikasle etorkinek derrigorrezko irakaskuntzan baino presentzia txikiagoa dute (%1,2).

Egitura kontuan hartuta, halako ikasketek modulu profesionaletako hezkuntza eskaintza ahalbidetzen dute, eta horrela, laneratzeko prestakuntza eskaintzen dute; aldi berean, baliozkoa dira heziketa jarraiturako, hasierako heziketa amaitu dutenentzat. Horrexegatik dago, besteak beste, ikasle etorkinen kopuru txikiagoa; izan ere, hezkuntza ibilbide luzeagoa behar denez, ikasle askok ez dituzte halako ikastetxeetan sartzeko baldintzak betetzen.

Ikerturiko ikastetxe publikoetatik, heziketa zikloak zituzten institutuek ikasle etorkinen kopuru urria zuten, Batxilergoko ikastetxeek baino apur bat handiagoa, baina kopuru hori ez zen ezin kasutan ere %3ra iristen. Probintziako ikastetxe batean, nekazaritza familiako zikloak zituen batean, ez zegoen halako ikasle bat bera ere matrikulaturik.

Probintzian basoko ikasketak eskaintzen dituen beste ikastetxe batean ere gauza bera gertatzen da, bertan ere ez baitzegoen ikasle etorkinik. Landa eta egoitza inguru batean kokaturik dago, eta bertan, biztanleria etorkinaren presentzia urria dago. Hala eta guztiz ere, heziketa zikloak soilik eskaintzen dituzten beste bi ikastetxetan, bata eraikuntzarekin eta bestea administrazioarekin erlazioz atara, ikasle etorkinen kopurua handiagoa da; lehenengo kasuan %10ekoa eta bigarren kasuan ia %20koa (190 ikasletik 19 eta 600 ikasletik 31, hurrenez hurren), eta Erdi eta Goi Zikloetan %50ean banatzen dira.

Kasu guztietan, Amerika Latinoko ikasleak gehienak dira, baina jatorrien aniztasun handia dago, “Ciudad Jardín” ikastetxean ikusten denez; bertan, 600 ikasle daude lanbide heziketa ikasten, eta horietatik 31 inguru atzerritarak dira, honako jatorri hauetakoak: Amerika Latinokoak 12 (6 kolonbiar, 3 argentinarrak, 3 txiletarrak); Europar Batasunekoak 6 (3 suitzar, 2 portugaldar, frantses 1); Magrebekoak 4 (marokoarrak); Brasilekoak 4; Europa ekialdekoak 3; txinatar 1 eta angolar 1.

Nolanahi ere, halako ikastetxeetan, ikasle kopuru handia eduki arren, ez da curriculum egokitzapen berezirik egiten, ezta hizkuntza nahiz heziketa lagungarriko egokitzapenik ere; izan ere, ikastetxe eta maila horietara iristeko nolabaiteko gaitasuna behar da, bai hizkuntzaren eta bai beste ezagupen batzuen arloan. Anekdotatzen haxe esaten da: Amerika Latinoko ikasleekin batzuetan hiztegi arazoak daudela, hitz batzuekin, hitzok euren herrietan beste esangura bat dutelako. Bestalde, halako ikasketek tutoretzetan jarraipen lan handia dutenez, bai praktikei eta bai laneratzei dagokienez, beharrezko aholkularitza lanak bertan egiten dira.

Ikasketa buru batek, egokitzapen arazoei dagokienez, esan du kasu batzuetan, jatorrizko herrietan ikasketarik egin gabe datozenean, zaila egiten zaiela hemendik egindako ikasketak egiaztatzen dituzten agiriak eta horien balioztatzeak biltzea, eta prozesua oso motela izaten da.

Aipatzen den beste arazo bat, berria ez den arazoa, haxe da: kasu batzuetan, ikasketetan praktikak egiteari lotuta sortzen diren lan eskaintzen (batez ere, eraikuntzari loturiko arloren batean) eta bertora ekarri dituzten beharrezko ekonomikoen eraginez, ikasketak utzi eta lanean hasten dira, batzuetan aldi baterako eta beste zenbaitetan behin betiko.

5.1.2. Helduen zentroak Araban

Beste irakaskuntza maila batean, **helduen ikastetxeak** ditugu; 18 urtetik gorako pertsonentzat diseinaturik daude, horiek uneren batean eta zenbait zergatiren ondorioz hezkuntza-sistematik kanpo gelditu baitira. Ikasketa horiek DBHko titulua edo heziketa osagarriren bat lortzeko aukera ematen diete, horrela errazago laneratu ahal izateko. Helduen heziketak gauza bat dauka ona, beste erakunde batzuek antolatzen dituzten ikaskuntza ikasketen aldean; izan ere, horien ziurtagiriek kredituak biltzen dituzte, graduatuko titulu ofiziala lortzeko, hau da, Europar Batasunean edozein lanetan eskatzen dena lortzeko, eta matrikulaturiko gehienek helburua horixe da.

Irakaskuntza arautuko ikasketak ez ezik, helduen irakaskuntza iraunkorreko ikastetxeetan eskaintzen diren ikasketetan dohainik eman dezakete izena, zenbait arlotan gehiago jakin nahi duten pertsona guztiek: informatika, euskara, atzerriko hizkuntzak, marrazketa, ortografia edo literatura, baita jendaurrean hitz egiteko teknikak ere. Modulu horietariko baten matrikula eta ziurtagiria baliozkoa da puntuak biltzeko, titulu ofizialarekin amaituko den ibilbidean; izan ere, HHEko zuzendari batek zioenenez, “*Jendeak jakin behar du graduatua lortzeko zenbait modu daudela. Zenbait ikasketatan arauturiko faseak daude, baina baita helduen artean interes handia sortzen duten ikaskuntzetako partaidetza ere*”. Gero eta eskari handiagoa duen beste lerroetariko bat, izatez ere, unibertsitatean sartzeko ikasketena da, batez ere atzerritarrentzako gaztelania. 500 etorkin inguru daude bertako hiru mailatariko batean ikasten: harrera, alfabetatzea eta indartu nahiz zabaltzeko maila.

Araban helduen irakaskuntza arautuko hiru ikastetxe daude, bi Gasteizen eta bat Aiarako zonan, Laudion. Denetan ere, bertako ikasleen artean ikasle etorkinak guztizkoaren zati handia dira eta horien kopurua gero eta handiagoa da.

Hasieran, helduak alfabetatzeko ikastetxetzat planteatzen ziren, baina geroago eskaintza dibertsifikatu eta heziketa ikasketak sartu zituzten, euren hezkuntza osatu nahi zutenentzat; aldi berean, Bigarren Hezkuntzako graduatua lortzeko aukera ematen dute. Ikasle autoktonoen artean alfabetatze fasean dagoen ikaslerik ez dagoenez, klase horiek ikasle atzerritarrei soilik bideraturik daude.

HHEko bi ikastetxeetariko baten helburua, “**El Carmen**” ikastetxearen helburua, DBHko graduatua lortzea da, baita ikaskuntzaren arloren bateko heziketa ere. Graduatu horren lorpenarekin batera, aldaketak sartu dira curriculumaren edukietan, gehienbat praktikoa den osagaiarekin, eta hori lanbide heziketara bideraturik dago. Horretarako, gutxieneko adina 16 urtera arte handitu da, eta 23ra arte luzatu da; helduei zuzendutako beste ikastetxe batean ez dago mugarik adinaren aldetik. Ikasle atzerritarren ehunekoa handia da eta horien jatorriak oso anitzak dira. 200 ikasleren artean 16 etorkinak dira (%8) eta horien jatorriak honako hauek dira: latinoamerikarrak 5 (4 portugaldar, brasildar 1), magrebtarrak 3 (2 azpisahararrak, ginear 1 eta Kabo Berdeko beste 1), albaniar-kosobar 1, eta asiarrak bat bera ere ez. A eredu.

Ikasle etorkinak ikastetxe horretan matrikulatzera daramatzen arrazoi nagusia, gainerako ikasleen kasuan bezala, DBHko titulua lortzeko “azken aukera” aprobetxatu nahi izatea da, hezkuntza-sistemak eskaintako aukera guztiak agortu ondoren.

Heziketa zentro honetan, ikaskuntza praktikoei garrantzi handia dute; horien helburua lanbide heziketa da, bertan eskaintako tailer ugarietarikoren batean. Ikastetxe hau 16-23 urte bitarteko ikasleei zuzenduta dago; ikasleok azaldutako profila bete eta bertan eskaintako moduluren bat egin nahi izaten dute: zurgintza, ostalaritza, mekanika edo ile-apainketa. Helburu nagusitzat Bigarren Hezkuntzako graduatua lortzea duten ikasleek lan teorikoagoa egiten dute (jardunaldiaren %60), eta gainerako denboran bi tailer egiten dituzte, horiek eskaintako guztien artean aukeratuta: zurgintza, ostalaritza, informatika, teknologia, komunikazioa, baratzegintza eta ile-apainketa.

Ikasle autoktonoen kasuan bezala, halako ikastetxeak aukeratzen dira euren beharizanetara ondoen egokitzen direlako eta bertan eskaintako heziketak azkar laneratzeko aukera ematen duelako.

Harrerako prozesuak gainerako ikasleen kasuan jarraituriko protokoloa jarraitzen du. Iristen direnean, erreferentziako ikastetxeei buruzko informazioa eskatzen zaie. Hizkuntzako eta matematikako hasierako proba egiten zaie, eta orientatzailearekin elkarrizketa egiten dute. Lorturiko datuen arabera, euren kokalekua aukeratzen da: hasieran aldi baterako taldeak ezartzen dira, praktiketan oinarrituz, eta horiek, berriz, lehenengo ebaluazioan zehar finkatzen dira. Ez da curriculum egokitzapen berezirik egiten, halako ikasketen antolaketa malguak egokitzapen handia egitea ahalbidetzen duelako.

Familiekiko erlazioa (autoktonoak edo atzerritarrak) tutoretza ekintzaren funtsezko alderdia da, eta ebaluazioaren osteko txosten guztiak ikasleei eta gurasoei edo tutoreei ematen zaizkie.

Ikastetxeko planek ez dute kultura arteko alderdirik jasotzen, baina beste jarduera akademiko batzuk aprobetxatzen dira horiek sartzeko, ikastetxetik “igarotzen” diren ikasleen arabera. Ikastetxe honetan ikasleen presentzia ez da luzea denboran (Lehen edo Bigarren Hezkuntzan luzeagoa da), eta beraz, ikasleak azkarrago aldatzen dira, eta horrela, kultura ikuspegiak ere aldatu egiten dira, hizkuntzen eta kulturen arabera.

Ikastetxeak ikasleen jarraipena egiten du, abenduan egindako ebaluazio diferituaren bidez, horiek ikastetxea utzi ondoren, eta horrela, bizitza akademikoaren barruko integrazioari edo laneratzeari buruzko informazioa lortzen da. Bigarren Hezkuntzako graduatua egiten dutenen artean, batzuek maila ertaineko zikloak ikasten jarraitzen dute. Esan behar da helduen irakaskuntzako zentro hauetan eskari handia dagoela: azken urtean ehun ikasle inguru kanpoan gelditu ziren, ikastetxean ikasteko eskabidea egin arren.

5.2. EZOHIKO HHE ZENTROA: «PAULO FREIRE»

Gasteizko «Paulo Freire» ikastetxeak, helduen irakaskuntzako ikastetxeak, ikerketa zehatzagoa merezi du. Ikastetxe berezia da Euskadiko hezkuntza panoramaren barruan, zenbait arrazoiren ondorioz; batik bat, Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeen artean ikasle kopururik handiena duenatariko bat delako. Gainera, atzeritar jatorriko ikasleen kopururik handiena ere bertan dago: 2.230 ikasleetatik 486 beste herri batzuetakoak dira.

Halaber, helduentzako ikastetxe modalitatean (matrikula 18 urtetik aurrera da, adin mugarik gabe) heldu kopururik handiena biltzen da, Espainiako estatu osoan, eta, zalantzarik gabe, Euskal Autonomia Erkidegoan bertan dago beste herri batzuetatik iritsitako ikasle kopururik handiena eta aniztasunik handiena. Georgiarretatik kongotarretara, indonesiarretatik pakistandarretara; bertako egoitzetan 30 nazio inguruko ikasleak daude, eta horrela, euren ikasgelek nazioarteko itxura nabaria dute, baita kultura arteko aberastasunaren itxura nabaria ere, baina zalantzarik gabe horrek antolaketa mailako konplexutasun handia sortzen du.

Ikasleen osaketari dagokionez, bai gizonen eta bai emakumeen kasuan, talderik ugariena ikasle magrebtarrena da (marokorrek 156 gizon eta 17 emakume), gero aljeriarrena (156 eta 17), eta ondoren, ikasle kopuru askoz ere txikiagoarekin, ikasle sahararrena (23 eta 14); horien ostean, kopuruari dagokionez, ikasle latinoamerikarrak daude (brasildarrak ere barne, eta eurok eskatzen dute gehien gaztelaniako eskolatzea); gero, ikasle asiarrak daude (batik bat, txinatarrek), eta azkenik, kopuruari dagokionez, Europako ekialdeko herrietakoak eta Europar Batasunekoak daude (6 ikasle).

Atzerriko ikasle guztiak A ereduko klaseetan matrikulaturik zeuden, eta gehienbat gaztelaniazko klaseetan. Ikastetxean D eredua ere badago, baina oso ikasle gutxi dago eredu horretan.

Halako maila aniztasun handiko ikasleei klaseak emateko, ezinbestekoa da espazio eta ikasgela desberdinetan egituraturiko antolaketa mailako egitura edukitzea. Espazio horiek honako hauek osatzen dituzte: egoitza nagusia (Alde Zaharrekoa), Gasteizko auzoetan kokaturiko bost ikastetxe (HHEan **zirkulu** esaten diete), espetxea eta Lurralde Historikoan dauden bost herritako beste egoitza batzuk. Gainera, irakasleen artean, Langraizko espetxeko irakasleak sartzen dira (Barne Sailari lotuta ez daudenak).

Horren eragin-aldetik kanpo gelditzen da Arabako Errioxako zona, eta bertan, helduen ikasketak CEBADek antolatzen ditu (Gasteizko urruneko ikasketa zentroa).

5.2.1. Antolakuntzaren ezaugarriak

Ikasle talde hain ugariaren eta heterogeneoaren irakaskuntzak erronka handia ekarri die ikastetxeko irakasleei, eta horiek egokitu egin behar izan dira halako eskari anitzera eta gero eta handiagoa. Hizkuntzaren irakaskuntzari eta kultura arteko irakaskuntzari loturiko egokitzapenak, baita antolaketa mailako egokitzapenak ere, eredutzat eta erreferentziatzat erabil daitezke, beste herri batzuetatik iritsitako ikasle berrien eskakizunei aurre egiteko moduari dagokionez.

Ikasle atzeritarrek 1992-1993 ikasturtean egin zuten gaztelaniako klaseak jasotzeko lehenengo eskaria, 2003-2004 ikasturtera arte, eta bertan, **ikasle atzeritarren 25 ikastaro** daude; bitarte horretan, ikastetxeak aldaketa handia egin du pedagogiaren eta antolaketa aldetik. Alfabetatze klaseek eginkizun garrantzitsua zuten, aukera hori eskaintzen zuen ikastetxe ofizial bakarra baitzen; klase horiek ezinbestekoak dira orain, ikasle etorkinen kopuru gero eta handiagoak hartzen baitu parte bertan, hizkuntza maila hobetzeko asmoz. Ikastetxeak, gainera, aukera aniztasun handia eskaintzen du; izan ere, bi egoitza ditu Gasteizko auzoetan, eta ordutegiak egun osoan zeharrekoak dira.

Ikasle atzeritarren kopuru gero eta handiagoa dago, eta ez da ahaztu behar ikasle autoktonoen matrikula ere, horiek hezkuntza laguntza eta Bigarren Hezkuntzako graduatua lortu nahi baitute; horren ondorioz, ikastetxearen aurreko

aurrekontu guztiak aldatu egin behar izan dira. Aldi horretan, ikastetxeko irakasle kopuru handiak ikasle berrien alfabetatzean parte hartu du, eta ez dira ahaztu behar (nabarmendu egin behar dira) ikasle autoktonoak, horiek izan baitira ikastetxearen iturri tradizionalak, horren bizitza osoan.

Ikasle kopuruak gora egitearekin batera, irakasle kopuruak ere apurka-apurka gora egin du, eta, gaztelaniazko klaseen eskariak gora egin ahala, ikastetxeko irakasle kopuru handia gaztelaniazko irakasle bihurtu da; guztira, 2003-2014 ikasturtean 20 irakasle dira. Horien artean, beste ikasgai batzuk ez ezik gaztelaniazko 6-12 ordu bitartean ematen dituztenak sartzen dira.

Irakasle horien **heziketa**, hasieran, espainoleko irakasleen heziketarako ikastetxeetan ikastaroak eginez garatu zen (Salamanca, Bartzelona...), baita jardunaldietan parte hartuz ere, eta bertan, halako irakaskuntzan aurrendariak diren lekuetan etorkinekin egindako lana azaltzen zen. Ondoren, “ikastetxearen barruko heziketa antolatuta” da: esperientziako irakasleek euren kideak hezi dituzte, atzerritarrentzako espainolaren irakaskuntzan. Bestalde, curriculum egokitzapenak egin dira gaztelaniaren irakaskuntzan, eta zerotik hasita irakasten da (gaztelaniaz eta euren jatorrizko hizkuntzan alfabetatu gabeak).

Espainola ez dakiten ikasleei espainola irakasteko **material pedagogikoei** dagokienez, Bigarren Hezkuntzan gertatzen den bezala, helduak eta jatorri anitzekoak diren ikasle horientzako material bereziak behar dira, horietariko batzuk euren hizkuntzan ere alfabetatu gabeak baitira. Aipagarria da ahozko euskarriko materialik ez dagoela (grabazioak, bideoak, etab.); izan ere, hizkuntza maila desberdinak eduki arren, horiek ez dira haurrentzat soilik izan behar. Komenigarriak izango lirateke hasberrientzako hizkuntza maila egokia duten material didaktikoak, baina horien kultura nahiz egoera mailako edukiak ikasle helduei zuzendutakoak izan behar dira, kultura arteko proiektzioa nabarmenduz.

Ikastetxea **sailetan** antolatzen da eta horietan irakasleak emandako ikasgaien zein arloen arabera biltzen dira: Teknologia, Zientzia-Teknika, Informatika, Komunikazioa eta aldizkari baterako tailerra.

Komunikazio Sailaren barruan, gaztelaniazko irakasleen lan mintegia sortu da, eta bertan, hizkuntzako klaseak ematen dituzten irakasle guztiak sartzen dira, horiek material espezifikoak prestatzen baitute. Mintegi horretan, gainera, ikasle berrien beharrez bereziekin zerikusia duten ekimen guztiak koordinatzen dira, eta bertan, gaztelaniazko hizkuntzako irakasleak ez ezik, beste ikasgai batzuk emanik ere ikasleen artean atzerritarrak dituzten irakasle guztiak ere sartzen dira. Gero eta garrantzi handiagoa duenez, eta bertan parte hartzen duen irakasle kopurua aintzat hartuz, atzerritarrentzako saila sortzeko aukera pentsatzen ari da.

Ikastetxeko hezkuntza plana landu da, ikasle etorkinak iristearen arabera. Horrela, harrerako ikasgela sortu da eta bertan hiru irakasle daude. Beste berrikuntza bat, aurrekoaren osagarria dena, ikasle atzerritarren arretako koordinazioa sortzea da, eta bertan hiru irakasle daude; horien eginkizuna, gaztelaniazko klaseak emateaz gain, material pedagogiko egokiak prestatzea eta ikasle atzerritarren harrera egitea da.

Harrerako ikasgelatik, iristen diren ikasle atzerritar berri guztiak igarotzen dira, eta hizkuntza mailaren eta ezagupenen probak egiten zaizkie; gero, kasuan kasuko mailan sartzen dira, hasierako probetan ateratako emaitzen arabera. Hasieran, taldeak irekiak dira, eta, sustapena azkarragoa edo motelagoa izan ahala, taldea aldatzen da; taldeok egonkortu egiten dira, ikasturteak aurrera egin ahala.

Iristeko protokoloa informazio fitxa baten bidez egiten da, eta bertan, datuak betetzen dira, batez ere arlo administratibokoak. Gero, hasierako elkarrizketa batean eta irakurketako eta ahozko nahiz idatzizko ulermeneko probatxo baten ostean, ikasleen maila eta taldea finkatzen dira, harik eta horien behin betiko kokalekua erabaki arte.

Ikasturtean zehar, espainoleko sei ordu ematen zaizkie astean gutxienez (gehiago ere izan daitezke), eta asistentziaren kontrol zorrotza egiten da. Horretarako, hileroko zerrenda bat erabiltzen da eta bertan hauxe dago jasota: izena, abizena, jatorrizko herria eta sinadura, eta hori baliozkoa izango da une jakinean, asistentzien maila justifikatzeko eta, horrela, egindako heziketa jardueren arabera jasotzen diren laguntza sozialak jasotzeko. Ikastetxerako txosten bat egiten da, eta beste bat laguntza sozialak kudeatzen dituzten langile sozialentzat.

Komenigarria izango litzateke, ikastetxeko hezkuntza arduradunek diotenez, erakunde guztiek formatu administratibo bera edukitzea, erakunde desberdinen arteko datu trukea errazteko.

Ikastetxeko zuzendaria den Patxi Vianak dioenez, ikastetxearen ezaugarrien artean aipagarria da interesatuak eskatuta eta klaseen %70eko asistentzia (gutxienez) egonez gero **asistentziako ziurtagiria** ematea; bertan, egindako gaztelaniako heziketa orduak egiaztatuko dira, heziketa beste ikastetxe batzuetan jarraitzeko, edo hizkuntza ezagupenen maila jakina justifikatuko da.

Etorkizun hurbilean, maila jakina lortzen duten ikasleak beste ziurtagiriren bat lortzeko prestatuko dira, esate baterako, Cervantes Institutuak ematen dituen ziurtagirien antzekoren bat edo maila homologaturen bat, Europar Batasunaren orientazioen arabera. Hala eta guztiz ere, oraingo lehentasunek ez dute aukerarik ematen proiektu horien barruko alderdi akademiko guztiak garatzeko. Orainaren beharrianak gehiago izan daitezke eta dagoeneko 150 ikasle daude itxarote-zerrendan.

Halako ikasleen hizkuntza ikaskuntzan, gaztelania dakiten HHEko ikasle batzuk inplikatu dira, eta horiek ikasle atzerritarrei irakurtzeko laguntza ematen diete, eta gainera, benetako elkarrizketa egoeretan solaskidetzat egiten dute. Zalantzarik gabe, horrek aberastu egiten ditu ikasgelako jarduerak: ikaskuntza bizkortu egiten da, eta gainera, horrela egiazkoagoa da, egoeraren osagai guztiekin egiten baita, kalean gertatzen den bezala. Hiruhilekoan behin, leku interesgarrietarako irteera egiten da. Lehenengo eta behin, gida didaktikoa egin eta, gero, ibilbideak egiten dira, eta horietan, irteeraren azalpen pedagogikoa egiten da. Halaber, klaseak osatzeko, **hizkuntza laguntzako jarduerak** ere antolatzen dira, leku batzuetarako bisitaldiak eginez, eta horietan, ikasgelan ikasitakoa aplikatzen da komunikazio egoera errealean.

Kultura arteko modulua egin da, eta hori talde txikietan ematen da. Halaber, egin diren beste jarduera batzuetan ikastetxeko ikasleen kultura desberdinak erlazionatzen dira. Lauhilekoaren amaierako astean, kultura arteko jardunaldiak antolatzen dira, eta horietan, ikasleen partaidetzarekin, komunitate guztien elementuak azaltzen dira: dantzak, kantu tradizionalak, historiak... Sukaldaritzako ikasgelan, herri ugariko platerak prestatu eta irakasten dira.

Bizikidetzari dagokionez, ikastetxe honetako ikasleek ez dute arazo handirik eman (lehen aipatu duguna izan ezik). Helduak direnez, ez dago familiekin erlaziorik ezarri beharrik. Ez dago diziplina arazo nabaririk, baina ikasle kopuru txiki baten **abstentzionismoa** aipatzen da. Dirudienez, batzuk laguntza sozialengatik etortzen dira batik bat, hizkuntzaren ikaskuntza hobetzeko benetako interesagatik baino gehiago. Ez etortzeak, beste kasu batzuetan, biziraupenari eta lanari lotutako lehentasunaren eraginezkoak dira.

«Diziplina» arazo bat

Kasu kezkarri bat HHEko ikastetxeetarako baten ikasleena izan zen; horiek, egun batetik betera, hasi ziren korridorera irteten, koraneko otoiak egiteko. Gero jakin zenez, otoa zuzentzen zuenak ondo zekien espainol hitz egiten. Ikasleak erlijio praktika fundamentalistetara erakartzeko joandako ikaslea zen. Ikastetxeko zuzendaritzak jakitera eman zien hori ez zegoela aurreikusita HHEko ikastetxeetan.

Ikasleen integrazioak ez du arazo berezirik sortzen. Saharatik beherako inguruetako ikasleak ondo integratzen dira eta ikasle magrebtarrak jatorri etnikoen araberako taldeetan integratzen dira. Kasu berezizat, ikasle txinatarren taldea aipatzen da; izan ere, talde horretako ikaslerik gehienak ostalaritzako ordutegiaren baldintzapean daude, eta ordutegi jakineko taldeetan antolatu dira, lana eta ikasketak bateratu ahal izateko. Pilaketa homogeneo horien alde txarra izan ere, halako taldeetan hizkuntza eta ezagupen trukeak ez egotea da (ikasleria anitzagoko taldeetan egoten diren trukeak).

5.2.2. Metodologia

Irizpide metodologikoak ezartzeko, talde hauetako ikasleen heterogeneotasun handian oinarritzen da. Aniztasun horrek alderdi positiboak ditu, eta horiek erraztu egiten dute hizkuntza berriaren ikaskuntza. Alderdi horien artean, aipagarria da hizkuntza nagusizat gaztelania duen testuinguru sozialean barneratzea; beraz, sustatu egiten da ikasleen arteko hizkuntza elkarreragina. Kontuan hartu beharreko beste alderdi bat, izatez ere, ikasle batzuk gaztelaniako klaseak eskatzean dagoeneko elebidunak izatea da, eta horrela, lehen azaldu dugunez, hizkuntza berria ikasteko prozesuaren aurreko ikaskuntza estrategia asko transferitzen dituzte. Taldearen edo ikasgelaren heterogeneotasuna, gainera, baliozkoa izango da bestekiko erlazioak sustatzeko, eta horrela, jarrera malguak, elkartasunezkoak eta toleranteak bultzatzen dira.

Ikaskuntza irizpideei dagokienez, **komunikazio ikuspegia** aukeratu da eta, horrela, ikaskuntzaren ardatzak ikasgela barruko komunikazio prozesuak dira. Edukian bateratzeko ereduak, bestalde, motibagarriak eta interesgarriak izan daitezkeen gaien inguruko lanen sekuentzia eginez garatzen da. Lan egiteko modu horren ezaugarri nagusia, izan ere, komunikazioaren barruko elementu guztiak elkarri lotuta agertzea da (bizitza errealekoaren antzeko lotura).

Euren jatorrizko hizkuntzan alfabetatuta ez dauden **partaideek** (HHEko ikastetxean ikasleei izen horixe ematen baitzaie) aipamen berezia behar dute. Atzerritarrentzako gaztelania klasearen helburua, hasieran, ez da ikasleak alfabetatzea, gaietan lantzen diren erreferentziako hitzen irakurmenaren nahiz idazmenaren sarrera egitea baizik; hitz horiek oinarritzko hiztegia osatuko dute komunikazio eta truke sozialerako.

Atzerritarrentzako gaztelania proiektu bat lantzen ari da; bertan, hizkuntza beharizanetara egokituriko materialak prestatzen dira, mailen arabera. Halaber, banakako nahiz taldeko harreraren alderdiak ere antolatzen dira. Ikasgelak eta urtean zeharreko sartze berriak antolatzen dituen koordinazioa sortu nahi da.

Planteatzen den garapen didaktikoaren proposamena **batik bat ahozkoa** da. Irakurmenaren eta idazketaren fasea hasteko, ahozko ulermen eta adierazpen maila jakina behar da, eta *partaideak* hasieran ez dauka halakorik. Klaseak ulermen nahikoa lortzeko aukera eman behar dio *alfabetatu gabeko partaideari*, biziko den testuinguru berri honetako hizkuntzari eta kulturari (edo kulturei) dagokienez, alfabetatzea hasi baino lehen. Alfabetatzea hurrengo fasean etorriko da; prozesu abstraktuagoa da eta beste trebetasun batzuk behar dira; horrela, ikaskuntza erritmoa askoz ere motelagoa da, “Paulo Freire” ikastetxearen memorian azaldukoaren arabera:

“Atzerriko pertsonak alfabetatzeko prozesua talde berezietan egin behar da; izan ere, euren hizkuntzan irakurtzen eta ikasten duten pertsona helduak eta hitz gutxi batzuk soilik ezagutzen dituzten ikasle hauek posizio oso desberdinean daude, argi eta garbi.”

Nolanahi ere, jatorri atzerritarreko ikasleak, ikasketetan iraunkorrak diren eta Gasteizen bizitzeko erabakia hartzen duten neurrian, gaztelaniazko alfabetatze klaseetatik 1. fasera igarotzen dira (ikaskuntza orokorreko lehenengo maila); gero, 2. fasera igaro daitezke, eta bertan, Oinarritzko Hizkuntza Orokorreko “enbor” ikasgaiak sartzen dira.

Maila hori lortzen dutenei, oinarritzko heziketako ziurtagiria ematen zaie, eta horrek DBHko mailen baliokidea izan daitekeen prestakuntza maila jakina egiaztatzen du.

Euskararen irakaskuntzari dagokionez, ikasle etorkinekin ez da hori modu espezifikotan ikasiko; izan ere, euren eskari osoa gaztelaniaren ikaskuntzara bideratzen da. Nolanahi ere, hizkuntzako klaseetan oinarritzko nozioak ematen dira (informazio karteletako hiztegia, agurrak, oinarritzko hiztegia eta nozioak, etab.), eta horiek hizkuntza eskakizun egokia duten gaztelaniazko irakasleek ematen dituzte.

Etorkizunerako hipotesizat, euskarako eta euskal kulturako talde bereziren baten ezarkuntza pentsatzen ari da etorkinentzat, Kataluniako ikastetxe batzuetan egin den bezala, Euskal Autonomia Erkidegoan bizitzea erabakitzen dutenek beharrezkoa izango dutelako. Gainera, batzuen *modus vivendi* deritzona estu lotuta dago herri euskaldunetan jartzen diren azokatxoetara. Beraz, euskara beharko dute salmentak hobetzeko, eta euskara funtzionala ezagutzeko eskaria egiten dute: agurrak, zenbakiak, produktuei loturiko hiztegia...

Ikastetxearen beharrezantzat, horretara bideraturiko ikasleak mantentzeko iradokizuna egiten da, eta halako ikasleekin lan egiten duen irakasle kopurua apurka-apurka handitzea: ikasle asko dago itxarote-zerrendan.

Ikastetxeari emandako baliabideen artean, aipagarria da sukaldaritza eskola, eta hori, batik bat, neska etorkinei bideraturik dago, askok ostalaritzan edo etxeko laguntzaitzat lanerako aukera dutelako; horrela, oinarrizko hiztegia eta jarduerak ikasten dituzte, horiek lanean erabiltzeko; gainera, Euskal Herriko sukaldaritza ohiturak ere ikasten dituzte.

Beste ikastetxeren baten kasuan bezala, hemen ere esan da ikasle autoktono batzuek etorkinekiko **konparazio iraina** aurkitu dutela, nolabait ere diskriminaturik sentitu direlako, jarduera hori jatorri atzerritarreko ikasleei soilik eskaintzen baitzaie.

Ikastetxeak erlazioa dauka etorkinen integrazioa bideraturiko jarduerak egiten dituzten elkarteekin (Cáritas, Norabide), baita hain orokorrak ez diren elkarteekin ere (Afro-amerikarra).

Ikastetxean beste zerbitzu batzuk ere eskaintzen dira; zerbitzu akademikoak izan arren, fazeta sozialagoa ere badute, beste erakunde batzuekin lankidetzan. **Proyecto Hombre** deritzonerako ikasgela bat dago, eta horren ardura HHEko irakasle batek dauka. Gainera, **Itsuentzako Baliabideen Zentroarekiko (IBZ)** lankidetzat dauka; izan ere, ikastetxeko ikasle batzuek baliabide bereziak behar dituzte eta, ikasketetarako, braille zeinuen sistema erabiltzen dute.

Cáritasekiko lankidetzat ere badauka, bi auzotan egindako jarduera osagarrietan: HHEan klase teorikoak ematen dira eta tailerretan klase praktikoak.

Gizarterako (prostitutat birgaitzeko zentroa) elkartearekin lankidetzan, hizketaldiak antolatu dira, kideei ikastetxearen hezkuntza eskaintza jakinarazteko eta horiek ere ikasten hasteko. Azkenik, jardueren kultura eskaintza «**Paulo Freire**» Kultura Elkarteak osatzen du (ikastetxeko ikasleek osaturiko elkarte).

Gida-baimenerako azterketa

Anekdotatzat, eta irakaskuntza bideratzeko modua adierazteko, gida-baimena atera nahi duten eta idazteko nahiz irakurtzeko arazoak dituzten ikasleentzat, ahozko ulermenaren ezagupena zehazten duen proba mota bat antolatu da. Hizkuntzaren azterketa antzeko hori egin ondoren, maila egokirik erakusten badute, zuzendariak hizkuntza idatzia ezagutzen dutela ziurtatuko du, eta horrela, aukera izango du gida-baimenerako azterketa, proba idatzien bidez izan beharrean, ikusmen mailako proben bidez egiteko, bideoetako ereduak erabiliz.

Ondorio orokortzat, honako hausnarketa hauek egiten dira, «Paulo Freire» 2003-2004 deritzon memorian adierazitakoaren arabera:

*“HHEko ikasleen profila aldatzen ari da; pertsona atzerritarra dagoeneko ez da salbuespena, antzeko kultura duen pertsona autoktonoen masa handi horren barruan. **Kultura artekotasuna** errealitatea da, oraingoz presentziako edo lekukotzakoa. Ezin daiteke bi kultura moten arteko hesi bat sortu. Errealitate hori esaldi jakinekin gehiegi sinplifikatzen da, ‘ez dira klasera etortzen’, ‘ez dira arduratsuak’, ‘matrikula orria soldata soziala kobratzeko baino ez dute nahi’...; izan ere, hori tentaldi handia da erabakirik ez hartzeko, eta bien bitartean, ikastetxeko atzerritarren errealitatea (espainoleko klaseak eskatzen dituzten atzerritarrak) gero eta handiagoa da eta aurreikuspen guztiak gainditzen ditu.”*

Errealitateak agerian jarri duenez, ikastetxeko hiru sail didaktikoetariko ezein ere ez da gauza, berak bakarrik halako fenomeno bati erantzun egokia emateko: pertsona atzerritarrek ikastetxean modu masiboan sartzea. Izan ere, horri erantzun egokia emateko, neurri batzuk egituratu behar dira, beharrezko azpiegitura sortzeko eta, horrela, errealitate berri horri aurre egin ahal izateko. Baina, horretarako, ikastetxe osoaren adostasuna behar da.

Egiten den proposamena, bestalde, **pertsona atzerritarren heziketa-proiektua** orain arte jarri diren euskarrietan eta lortu den esperientzian oinarrituz garatzen jarraitzea da.

Helburua, izan ere, ikastetxean atzerritarren sail didaktikoa sortzea da:

- 1.a Proiektua** gauza dinamikoa, orokorra eta integratzailea da; saihestu egin behar da pertsona atzerritarren arteko barriadura, euren egoeraren, berezitasunaren eta desberdintasun kulturalaren eraginezkoa; gainera, kontuan hartu behar da ez dutela hizkuntza gaitasunik aukera berdintasunean integratzeko, eta ez dute eskola ulermena menperatzen, pertsona autoktonoek bezala. Proiektua pertsona atzerritarra ikastetxera iristen den unetik hasten da, harik eta bertatik irten arte edo hango heziketa mailaren batera iritsi arte, gaitasun egokia lortu duelako.
- 2.a Harrera** egiten den lehenengo esku-hartzea da, eta arreta berezia behar du alfabetatu gabeen kasuan. Jakina, talde horri ematen zaion tratamendu sozialak eta hezkuntzakoak ez dauka zerikusirik lehenengo faseko gainerako pertsona autoktonoei ematen zaienarekin; pertsona atzerritarren beharrianak eta alfabetatu gabeko pertsona autoktonoen beharrianak ez dira berdinak.

«Delituari mesprezua, delitugileari errukia.»

Concepción Arenal

5.2.3. Kasu berezia: irakaskuntza Langraizko espetxean

“Ikasle” atzerritarren irakaskuntzan salbuespenetzko kasu bat, ageriko arrazoien ondorioz, Langraizko espetxekoa da; izan ere, bertako 700 presoetatik 168 jatorri atzerritarrekoak dira.

Azterriko preso guztietatik, 26 ikasle maila desberdineko ikasketak egiten ari ziren. Eguneroko jarraipen akademikoa, egon ere, espetxearen erregimenaren beraren menpe dago (epaiketak, bistak, zerbitzuak, etab.); hala eta guztiz ere, eskolara “irteten” diren ikasleek nolabaiteko jarraitasuna mantentzen dute ikasketetan; ugarienak (hogei ikasle) “espainola atzerriko hizkuntza” deritzon klasera doazenak dira. Lau ingeleseko ikasleen taldearen barruan zeuden, eta beste bi (Amerika Latinokoak) unibertsitatean sartzeko probak prestatzen ari ziren.

Langraizen klaseak ematen dituzten irakasleak, administrazioaren ondoretarako, batzuetan Madrileko Barne Ministerioaren menpe daude, eta beste batzuetan, HHEko irakasleak, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren menpe daude. Orainsu arte, Urruneko Batxilergoko Institutuko irakasleak joaten ziren, batxilergoa egiten ari ziren ikasleen tutoretzat, baina orain, bai ikasle nahikorik ez dagoelako edo bai horren ardura bertako irakasleek dutelako, irudi hori desagertu egin da. Unibertsitateko ikasketei dagokienez, ikerketa egiteko unean ez zegoen ikasle atzerritar bat bera ere halako ikasketak egiten.

Lehenengo Espetxe Legearekin, bertan kondenaturik zeuden eta ikasi egiten zuten presoek ikasketen ondoriozko barkamena zuten; hori klaseetara joanez gero ematen zen, eta emaitza akademikoez ere eragina zuten horretan. Presoak sustatzeko, barkaturiko egun kopuruari buruzko informazioa gaurkotu egiten zen, ebaluazio partzialen emaitzak positiboak izan ahala. Gaur egun, Lege berriarekin, ikasketak beste elementu bat baino ez dira, behin-behineko askatasuna lortzeari dagokionez; izan ere, hori espetxeko ibilbide orokorraren barruan jasotzen da, eta ez da barkamen osagarririk ematen.

Horrenbestez, espetxe sistemak ikasteko ematen duen aukera erabiltzen duten ikaslerik gehienek ikasi nahi dutelako aprobetxatzen dute aukera hori, eta, ikasle atzerritarren kasuan, hizkuntza menperatzea edo eskolatzea integraziorako baliozkoak izan daitezkeelako ikasten dute, hori behin-behineko askatasuna lortzeko orduan eta espetxetik irten ondoren baliozkoa izango delakoan.

Ikasketak baino gehiago baloratzen den jarduera bat espetxean eskaintzen diren produktzioko tailer batzuetako lana (ordaindutakoa) da. Halako lanek eskari handia izaten dute; izan ere, euren “pekuliorako”^{**} baliozkoa izateaz gain, preso atzerritar batzuei (kontuan hartuta euren jatorrizko herrietako BPG baxua eta euroak euren herriko diruarekiko duen indarra) aukera ematen die familiei dirua bidaltzeko.

Gehienek (Afrikakoak eta Amerika Latinokoak) hemen gelditzeko asmoa dute. Horri dagokionez, espetxearen mundua hizkuntza anizteta barneratzeko lekua da eta ezaugarri oso bereziak ditu; bertan, presoak eurak elkarren interpreteak dira eta hizkuntza lehenengo pausoak ematen dituzte. Ikaslerik gehienek, nolahi ere, hizkuntza nolabait ezagututa iristen dira; egin-eginean ere, zigorra betetzeko zentroa izateak esan nahi du probintziako espetxeetan egon direla eta horietan, kasurik gehienetan, hilabeteak edo urteak eman dituztela.

Espainoleko ikasgela osatzen duten ikasleak bi kategoriatan banatzen dira: **alfabetatu gabeak** eta **irakurle berriak**, eta horiek, aldi berean, mailaren, aurretiazko kultura mailaren eta hizkuntzaren arabera banatzen dira.

Lana egiteko unean, ikasgela hauetatik igarotzen diren ikasleen aniztasunaren adierazgarritzat, honako hauek zeuden: sei ikasle magrebtar, frantses bat, sei nigeriar (euren etniako dialektoan mintzatuz eta ingeleseko ezagupen batzuekin) eta Bissau Gineako zazpi (portugesaren ezagupenekin). Mailen aniztasun handia dago, eta gainera, kontuan hartu behar dira kultura eta hizkuntza mailako desberdintasunak (adin desberdintasunak nabarmenduta).

Muturreko kasuak komentatzen dira. Esate baterako, ikasle magrebtar batzuk, euren hizkuntzan ere alfabetatu gabeak, hizkuntza ezer ere ezagutu barik iristen dira eta alfabeto berria ikasi behar dute, berrogei urte baino gehiago dutenean. Aurrerapausoak txikiak dira, banakako jarraipena egiten saiatu arren, eta hiru urteko haurrak balira bezala. Kasu batzuetan, gaztelania irakasteko ahalegina (alferrekoa) oraindik ere gehiago zailtzen da; adibidez, frantses “fosildu” baten ezagupen akastuna duten ikasle magrebtar batzuen kasuan; hori, hizkuntza hurbiltasunaren eraginez, espainolera lekualdatuko da, eta horrentzat patioko kideen hizkuntza-ereduak beti ez dira egokienak.

Aldiz, ikasle magrebtar bat, ikasgelako eta Langraiz osoko ikaslerik gazteena, gaztelania ezer ere jakin barik iritsi zen, eta handik hiru hilera erraztasun handiz mintzatzen zen; horrek agerian jarri zuen maila kulturalak adinaren besteko garrantzia duela, motibazioarekin batera, eta hori oso lagungarria da bigarren hizkuntzaren ikaskuntzarako. Zalantzarik gabe, ikasgela hori leku egokia izan daiteke hizkuntzalaritza aplikatuko ikerketak egiteko. Batzuetan hizkuntza arazoak sortzen dira ikasgelan edo patioan, gaztelaniazko hitzen eta esapideren bat txarto erabiltzearen ondorioz; izan ere, portugesarekiko edo frantsesarekiko hurbiltasunak nahasteak sortzen ditu; beste kasu batzuetan, nahasten eraginez, buruhauste handiagoak sortzen dira.

«Hizkuntza akats» larria

Preso batek kontatu duenez, Bissau Gineako beste preso batek, espainolez ia ezer ere ez zekiena, poz-pozik iritsi zen klasera, bere ustez behin-behineko askatasunerako agindua jasotzen zuen papera baitzekarren.

Espainola hobeto ezagutzen zuten kideek papera irakurri eta bertan hauxe jartzen zuela azalduko zioten: Herritik kanporatzeko agindua! Bertara heltzeko halako esfortzu handia egin ondoren!

Agiri horretan proposaturikoaren arabera, aukera zuen bere herrira berehala kanporatua izateko edo behin-behineko askatasuna geroago lortzeko. Testuaren interpretazio akats hori, izan ere, hizkuntzaren ezagupenean konfiantza handiegia eta ezagupen akastuna izatearen eraginezkoa zen, eta, horren ondorioz, nahi zuenaren aurkako sinatu zuen paperean.

^{*} Barruan erabiltzeko kontu-korrente antzekoa; bertan gordetzen dituzte espetxe barruan erabiltzeko moduko diru-sarrerak.

Ikuspegi metodologikotik begiratuta, atzerritarrentzako espainoleko testuak erabiltzen dira, argitalpen desberdinetakoak; halaber, benetako materialak erabiltzen dira, egunkari zatiak, informazio liburuxkak eta egunkarietako jolasak, euren konfiantza indartzeko, askok oso urrun baitituzte ikasteko ohiturak. Batzuek, gainera, ez dute inoiz ere ikasi.

Langraizko espetxean ondo ikusten da gure herriko arlo guztietara iristen ari den hezkuntza eta kultura aniztasun handia. Esan daiteke hizkuntzen eta kultura desberdinen arragoa dela, eta horrek gogoeta asko sorrarazten ditu, ezjakintasunaren eta delinkuentziaren arteko erlazioari buruz, edo hobeto esateko, ezjakintasunaren eta euren zigorrak ordaintzen dituzten delitugileen arteko erlazioari buruz. Zoria edota beharrezana.

Moduluetako patioak zeharkatzen dituzten balioen eta kultura artekotasunaren ikuspegitik begiratuta ikusten denez, lekuaren inguruko egoerak nabarmendu egin dituzte balioen arteko kontrasteak; balio horiek ez dira erlijiosoak bakarrik, kulturalak ere badira. Horren ondorioz, batzuetan, polemika handiak egon dira mundua ulertzeko modu desberdinei buruz: poligamia, Iparralde-Hegoalde diferentziak, emakumearen eginkizuna, gerrak, droga... Halako gaiak modu sutsuan etabaidatzen dira, hurbiletik bizi izan dituztenen artean. Kasu askotan, gaia eurek bizi izan dute.

5.3. LHI GIZARTE BERMEKO ZENTROAK

Gizarte bermeko ikastetxeak LOGSEren 23. artikuluan ezarritakoaren arabera dira, eta horren arabera, hezkuntza administrazioek eskaintza nahikoa bermatuko dute, halako programa bereziei dagokienez.

Ondorengo dekretuetan, ikasleen aniztasunari arreta egokia eskaintzeko neurriak ezartzen dira, eta gainera, DBHko helburuak lortzen ez dituztenentzat, derrigorrezko hezkuntzaren ondorengo ikasketak eta lanbide heziketa eskaintzen dira, horiek laneratu ahal izateko edo hezkuntza-sistemara itzuli ahal izateko. EAEn, halako irakaskuntzak 72/2001 Dekretuaren bidez arautzen dira, eta dekretu horretan heziketa ekintzen funtsezko alderdiak ezartzen dira, eta horiek gizarte bermeko programetan integraturik daude.

Orokorrean **lanbide heziketako programa** izena hartzen duten irakaskuntza horien ezaugarriak honako hauek dira laburbilduta:

- 16 urtetik gorako eta 21 urtetik beherako ikasleei zuzenduta daude, Bigarren Hezkuntzako graduatu titulua lortu ez duten ikasleei zuzenduta. Komunitate terapeutikoen, espetxeen edo antzekoen kasuan, gainditu egin daiteke 21 urteko adina.
- Bi heziketa bloke dituzte: lanbide heziketa edo oinarriko heziketa. Curriculum Hezkuntza Sailak zehazten du.
- Programa horiek bi ikasturtetan garatzen dira. Lehenengoak 1.000 ordu ditu; bigarrenean, ikaskuntzak eta enpresako praktikak sakontzen dira.

Tokiko erakundeekin edo erakunde pribatuekin (irabazi asmorik gabeko erakundeak) lankidetzan eman daitezke, bai ikastetxe publikoetan eta bai pribatuetan, horietan lanbide heziketa eman bada. Heziketak egitura modularra dauka, lanbide gaitasuna errazago egiaztatzeko eta okupazioko LHko moduluekiko korrespondentzia ahalbidetzeko. Ikasle guztiek, azkenik, lorturiko lanbide gaitasuna egiaztatzen duen ziurtagiria jasotzen dute.

Gasteizen ezaugarri horiek dituzten bi ikastetxe daude, eta bi kasuetan ere, ikasle etorkinen kopuru handia dago: ikastetxeko ikasle guztien %40 eta %20 atzerritarrak dira.

5.3.1. «Pedro Anitua» Lanbide Heziketarako Ikastetxea

Ikastetxe honetan **ikasle etorkinen ehunekorik handienetakoa** da; izan ere, ikastetxean ikasle kopuru txikia dago, beste ikastetxe batzuen aldean. Ikastetxeko 20 ikasleetatik 8 etorkinak dira: Latino Amerikako 4, Magrebeko 3 (aljeriar 1, marokoar 1 eta saharar 1) eta Saharatik beherako eskualdeko 1 (ganbiarra).

Gaztelania ez zekiten ikasle batzuk hitz egiteko arazoekin iritsi ziren. Ikastetxe honetara iristen diren ikaslerik gehienak aldiaren bat egin dute ikasgeletan, eta ahozko hizkuntzan maila onargarria dute. Egin-eginean ere, aurretiazko eskolatzeari jaso duten ikasleak, horrez gain ikaskuntzako hizkuntza menperatzen dutenak, ondoen egokitzen dira halako ikaskuntzetara.

Hizkuntza menperatzea eta, ondoren, aurretiazko eskolatzeari edukitzea faktore nagusiak dira integrazioarako. Hizkuntza arazoekin iristen diren ikasleek kasuan (maila oso baxuak), curriculuma norbanakoari egokituko zaio (CNE).

Irakasleek heziketa eta laguntza zentrotik iritsitako laguntzak jaso dira (berritzegune); hain zuzen ere, ikasle etorkinekiko hizkuntzaren tratamenduari buruzko klaseak eskaini dira.

Ikasle horiek iristen direnean, txosten akademikoak ekartzen dituzte eta horietan euren mailak egiaztatzen dira (gehienetan, maila oso baxuak). Ikastetxe honetan, oinarritzko ezagupen arloak lantzen dira eta denborarik gehiena jarduerak praktikoak edota eskukoak egiten ematen da. Kasu hauetan, integrazioarako eginkizun oso garrantzitsua dauka tailer mota desberdinetan (zura, txapa edo pintura eta ile-apainketa) laneratzeko irteera indize oso handia egoteak.

Ezagupen mailak kenduta (lehen esan dugunez, maila oso baxuak), ez da beste arazo berezirik aipatzen. Arazoak gainerako ikasleekin dauden antzekoak dira; hala ere, zuzendariek dioenez, *“azken ikasturte hauetan neska batzuk itxuraz arazotsuagoak dira”*. Alderdi kulturelari dagokienez, ez dago arazo berezirik. Neska magrebtar baten kasua baino ez da aipatzen, eta horri, nebak kargu hartu zion *“modernoegi jantzita, mendebaldeko modaren arabera jantzita”* joateagatik.

Aipagarria da ikastetxeak Sailari eskabidea egin diola, bertan etorkin helduen harrerarako ikasgela sortzeko; hori, berriz, lehenengo bi zuzendaritzak batera murrizteko unean aurkeztu zen. Ikastetxe hau, kokalekua eta ezaugarri bereziak aintzat hartuta, berebiziko lekua izan daiteke halako ikasgeletarako, eta horietan, jokabide ezaugarri jakinak dituzten ikasleak has daitezke, laneko bizitzako oinarritzko prozedura eta jarrera mailako alderdietan.

5.3.2. «Gasteiz» Lanbide Heziketako Ikastetxea

Ikastetxean derrigorrezko hezkuntzaren ondorengo ikasketak ematen dira, irakaskuntza profesionala, eta horren barruan, ikasle etorkinen kopuru handia dago; hain zuzen ere, ikastetxeko 126 ikasle guztien artean 26 etorkinak dira: 7 marokoar, 5 aljeriar, 2 kolonbiar, ekuadortar 1, kubatar 1, 3 errumaniar, 3 portugaldar, Bolikostako 2 eta kamerundar 1.

Ikastetxe honek ez du ikasle etorkin iristearen arabera baliabide berezirik lortu; bertan, hala eta guztiz ere, esfortzu handia egin da curriculuma egokitzeko eta edukien multzoa kultura arteko ikuspegi batetik bideratzeko, iparralde/hegoalde erlazioen ikerketa eginez. Bi jarduketara lerro planteatu dira: kultura desberdinen ikerketa eta lankidetzak. Hizkuntzaren ikuspegitik begiratuta, egokitu egin dira ikasle etorkinentzako gaztelaniazko klaseak.

Bi ikasturte horietariko baten integrazioa ikastetxeak eskaintako lanbide mota desberdinen arabera egiten da: metalaren sektorean, eraikuntzan edo zerbitzuen sektorean.

Ikastetxean garrantzi handia ematen zaie **tutoretzei**. Horietan, curriculumaren barruko alderdiak ez ezik, lan-bizitzari loturiko beste alderdi batzuk ere garatzen dira. Laneratzeko prozedurak azaldu eta aholkularitza juridikoko zerbitzuak antolatzen dira, *“paperak lortzeko”* helburuari begira; horren barruan, elkarte batzuekiko erlazio instituzionala sartzeko da: Heldu (etorkinentzako lege aholkularitza), Norabide (etorkinentzako aholkularitza) eta Zabaltzen (lagunik gabe iristen diren adin txikikoen harrera zerbitzua).

Ikastetxeko arduradun batek esan duenez, prozesu horretan ez da aparteko laguntzarik aurkitu, eta egokitzapen esfortzu guztia baliabide berezi barik egin da; horrela, ikastetxeko irakasleek aparteko ahalegina egin behar izan

dute, nahiz eta ordu kopuru asko eduki. Irakasleek ez dute heziketa gehigarririk jaso, eta gainera, ez da irakasleen edo baliabideen laguntza berezirik jaso. Balio anitzeko irakasleak lortu beharko lirateke.

Arazo psikiatriko larria zuen ikasle baten kasua aipatu da, bigarrenaz (Bigarren Hezkuntzako beste ikastetxe batean soilik aipatu baita halako beste kasu bat); beraz, administrazioak arazo hori serioago hartu eta horretarako zentro berezia sortu beharko luke.

Bestalde, ikastetxe honetako ikasle etorkinek gainerako ikasleen antzeko arazoak dituzte; hala ere batzuetan, segurtasunik gabeko lege egoerari loturiko arazoak sortzen dira.

Zeinu kulturelei dagokienez, ez dago arazo berezirik. Anekdotatzat, esaten da Ramadana Garizuma baino gehiago bizi dela ikastetxean. Datu gehigarritzat, beste gutxiengo batzuei dagokienez, irakasle batek esan du ikastetxean ijitoak “paio bihurtuta” daudela, hau da, guztiz integraturik daudela eta ez dela nabaritzen ijitoak direnik.

Aurreko ikastetxearen kasuan bezala, ondoen integratzen direnak hezkuntza-sisteman luzaroen egon direnak dira. Halaber, ikasketetarako egokitzapenerako faktore garrantzitsua da, batik bat lanbide heziketako irakaskuntzak ematen direnez, azkar laneratzeko itxaropenak motibazio handia sortzea, ikasle askorengan. Iritsi berriak diren ikasleek (sarritan bizirik irauteko baliabide oso urriekin) lanerako gaitasunerako ikaskuntzak guztiz atsegin izaten dituzte, eta horiek motibatu egiten dituzte ikasketetan eta ikastetxeko jardueretan errendimendu handiagoa edukitzeko.

5.4. IKASLE ETORKINEN HARRERA HEZKUNTZA IRAUNKORREKO ZENTROETAN

HHEko edo LHiko ikasleak helduak izateak ez du esan nahi hizkuntza nahiz kultura mailako gaitasun nahikorik dutela, eta gainera, batzuetan beharrezko trebetasun sozialak ere ez dituzte, etorkinak izatearen eraginezko babesik ezari loturiko egoeratik euren kontura irten ahal izateko.

Bestalde, horrekin batera, lege eta gizarte mailako kolokako egoeran egoten dira, eta horrek, sarritan, ez du aurkitzen erakundearen babesik (adin txikiko ikasleei ematen zaien babes). Gainera, zenbait kasutan, euren karguan seme-alabak eta familia egoera larriak dituzte, eta beraz, eurentzat ezinbestekoa da lana aurkitzeko lagungarria den heziketa bilatzea. Hori guztia aintzat hartuta, **halako ikasleen harrera plan bereziak** garrantzi handikoak dira.

Horrenbestez, jasotako iritzi guztien arabera, sustatu egin behar dira pertsona helduen heziketa integraleko ekintzak, batik bat familia erantzukizunak dituzten pertsonen kasuan; izan ere, eta hori beste ondore positiboa da, hezkuntza-sistemak helduei egindako harrera onak efektu biderkatzailea izango du horien seme-alabengan. Familiak, eskolekin batera, haurren irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan eraginik handiena duten erakundeak dira, eta helduekin egiten diren gauza guztiak lagungarriak dira familia osoaren ikaskuntza sustatzeko.

Komunikazio hizkuntzatza EAEn ofizialak ez diren hizkuntzak dituzten familietan, helduek, alde batetik, jatorrizko herriko kultura eta hizkuntza erakusten dute, eta bestetik, haurrak itzultzaileak eta kultura arteko eragileak dira, eskolako hizkuntzei dagokienez; gainera, haurrik nagusienak lagungarriak dira familiakoek “paperak” ulertzeko, telefonoa erantzuteko edo mezuak itzultzeko.

5.4.1. Helduei zuzenduta dagoen harrera plana egiteko jarraibideak

Horrenbestez, Eusko Jaurlaritzako Harrera Plana lantzeko orientazioek diotenez (2004), *“funtsezkoa da helduen zentroetako hezkuntza eskaintza ahalik eta zabalena eta aberatsena izatea, halako ikasleen beharrezko erantzunik onena eman ahal izateko”*. Beraz, komenigarria da derrigorrezko etapakoaren antzeko **harrera plana** sortzea; bertan, zentroko jarduketa guztiak jasoko dira, kultura arteko hezkuntzaren eremuan, ikasle horien ezaugarriak aintzat hartuta.

Gogoratu behar da, HHEko ikasle horien artean, emakume kopuru handia dagoela, eta horien eginkizuna funtsezkoa da familien gizarteratzea sustatzeko. Gainera, bakarrik egonik (seme-alabekin, batzuetan haurdun) pauso hori ematen duten emakumeak gero eta gehiago dira. Hortaz, eskaintzak oso zabalak izan behar dira era guztietako beharrianak betetzeko, ikasurteen eta ordutegiaren malgutasunarekin, eta horietan, egintza positiboko neurriak sartuko dira.

DATUAK:

«Paulo Freire» HHE zentroa: Atzerriko 377 emakumek izena eman dute gaztelaniaz alfabetatzeko klaseetan edo arauturiko irakaskuntza titulua lortzeko. Itxarote-zerrenda dago.

Norabide: 103 emakumek espainola ikasi zuten edo alfabetatze klaseetan ibili ziren, teknologia berriak erabiliz.

Cáritas: Ehun emakume. Gaztelania ikasten dute, Sustapen eta Heziketa Eskolara doaz, hizkuntzako klaseetara edo literaturako hizketaldietara.

El Correo, 2005-IV-15

Ikasle horiek derrigorrezko hezkuntzakoarekin konparatuz gero, gogoratu behar da beste motibazio batzuk dituela halako zentroetara joateko, eta **helburu** oso zehatzak lortu nahi dituela. “Orientazioetan” deskribaturikoaren arabera, helburuok honako hauek izan daitezke:

- hizkuntzak ikasi
- gida-baimena lortu
- laneratu

Gainera, halako ikasleen artean garrantzia duten beste alderdi batzuk daude, eta horiek tratamendu berezia behar dute, “orientazioetan” esaten denez (2004):

- «Kulturen arteko desberdintasun handiak ezagutzea eta kontuan hartzea komeni da. Batzuetan, gure kulturaren inguruko balioak balio unibertsaltzat hartzen dira, eta horrela, kontraesanak sortzen dira zenbait gairen inguruan (erlijioa, sexuen arteko berdintasuna, etab.).
- Lehenagoko heziketa mailan eta gure herriko hizkuntzaren edo hizkuntzen ezagupenean dauden diferentziak ikasgela berean aurkituko ditugu. Kasu batzuetan, taldeak mailaka antolatzeak aukera egongo da, baina hori ezinezkoa izan ezean lankidetzako laneko formula aukeratu beharko da.
- Ikasleen ama hizkuntzen heterogeneotasunak ere (hizkuntza egitura eta grafia desberdinekin) tratamendu berezia behar du, batzuetan banakakoa, eta hizkuntza ikasteko erritmo desberdinen arabera.
- Asistentzia irregularra eta sartzeko berantiarra iraunkorrak dira hemen. Kontuan hartu behar da ikasle helduen helburu nagusia lana aurkitzea dela, eta, hori lortzen duenean, klaserako asistentzia bigarren mailan gera daiteke.»

Harrerak, orokorrean, halako ikasleak hartzen dituzten zentroetarako **estrategia bereziak** nabarmendu behar ditu:

- Sartzeko berantiarreko ikasleen indize handiagoak daudela aintzat hartuta, irakasle bati edo biri eguneroko harrera ordu bat ezarriko zaie, sartzeko berantiarreko ikasleak hartzeko. Harrerako lanak egin behar izan ezean, denbora hori hizkuntza laguntzarako erabil daiteke.
- Ikasle berriei dossierra emango zaie, zentroari, hiririari eta zonako gizarte zerbitzuei buruzko ezinbesteko informazioarekin.

Bilbon bizi diren Afrikako komunitateen artean herri bereko pertsonekin mintzatzean sarrien erabiltzen diren hizkuntzen koadroa, erabilera ordenaren arabera

<i>Jatorrizko herria:</i>	<i>Hizkuntza:</i>
Angola _____	portugesera, kikongera, liganera
Kamerun _____	pidginera kamerunera, frantsesa, ingelesa
Kongo (Errepublikak) _____	lingalera, kikongera
Ghana _____	Ghanako pidginera
Bissau Ginea _____	kreol portugesera, mandingera
Ekvatore Ginea _____	fangera, bubiera, gaztelania
Mali _____	banbarera
Nigeria _____	Nigeriako pidginera
Senegal _____	wolofera, sererera

Beatriz Díaz (2004)

- Zentroaren seinaleztapena egin behar da, ikonoen bidez eta idatziz, hizkuntza batzuetan, zentroaren barruko orientazioa errazteko; gainera, ahal den neurrian, dibertsifikatu egin behar dira zentroko eremu desberdinetan agertzen diren mezu grafikoak eta testuen bidezkoak, kontuan hartuta ikasleen kultura aniztasuna.
- Liburutegian ikasleen hizkuntza batzuetako hiztegiak egingo dira, baita hizkuntza eta kultura desberdinetako liburuak, aldizkariak eta bideoak ere; horiek erraz eskuratzeko modukoak izango dira eta ordutegiak malguak izango dira, ikasleen beharrezan erantzun egokia emateko.

Ikasgelako harrerari dagokionez, aintzat hartu behar da hizkuntza eta kultura aniztasunarekin batera, baita heziketa mailen desberdintasunarekin batera ere, asistentziaren barruko irregulartasun handiagoa egon daitekeela, eta sartzeko berantiarreko kasu gehiago ere bai. Hori dela eta, estrategia batzuk erabili ahal izango dira:

- Ahozko adierazpenaren nagusitasuna, idatzizkoari dagokionez, hasieran.
- Ikasleen aurkezpena egitean, euren hizkuntzen nahiz kulturen alderdiak baloratu eta aintzat hartuko dira, baita euren jatorrizko herriak ere, eta ikasgelako kideei informazio pertsonal ahalik eta gehien emateko ahalegina egin behar da. Informazio truke hori, jakina, hizkuntzako eta kultura arteko ezagupeneko jarduerak aberasgarria izango da.

Sartze berantiarreko ikasleei dagokienez, gainerako ikasleekin egin dugun bezala (ikasgelan sartzean), honako hau erantsi ahal da:

- Aurretiaz esango dugu, ikasle berria ikasgelan sartzeko alderdi guztiak prestatuz.
- Iritsi berria aurkeztu egingo dugu; horren jatorrizko herria, hizkuntza, kultura eta ikaskideentzat interesgarriak izan daitezkeen gainerako datu guztiak emango ditugu; horrela, baldintza hobek sortuko dira ikasgelan sartzeko.
- Horretarako, beste neurri batzuen artean, borondatezko kideren bat esleitu ahal zaio, eta horrek, nolabait ere, derrigorrezko irakaskuntzako ikasle gidarien eginkizuna izango du. Hori herri edo hizkuntza berekoa bada, harrerako lan eraginkorragoa egingo du.

5.5. HIZKUNTZA ETA GIZARTE INTEGRAZIORAKO ERAKUNDE BATZUK

Helduen irakaskuntzako eta gizarte bermeko zentro ofizial horiekin batera, beste erakunde batzuk ere (aurrekoen lana osatuz) zutabe garrantzitsuak dira hezkuntza eta lan integratzaileko, beste herri batzuetatik iritsitako pertsonen dagokionez. Cáritas eta Gurutze Gorria bezalako gizarte laguntzako erakundeek, baita Norabidek ere (udalerrri mailakoa izan arren, alderdi horretan antzeko funtzionamendua dauka), eginkizun gero eta garrantzitsuagoa da halako ikasleen maila guztietako heziketan, bai heziketa akademikoan eta bai lanbide heziketan.

5.5.1. Cáritas eta integrazio esperientziak

Gasteizen, **Cáritas** erakunde diozesiarrek martxan jarri ditu, gizarte langileak erabiliz, helburu bikoitza duten programa batzuk: heziketa eta integrazioa, eginkizun nagusizat bazterturiko biztanleen laguntza duten jarduera batzuen bitartez.

Beste kasu batzuetan bezala, programa horiek ez dira etorkinentzat soilik sortu, beharrizana duten guztientzat baizik, esate baterako, bazterturik dauden edo familia arazoren bat duten ikasleentzat. Horrenbestez, programa horiek gizarte eta hezkuntza mailako osagaia dute. Ikasleak, berriz, parrokiako gizarte langileek emandako aholkuaren eraginez iristen dira programa horietara, baita **ikastetxeetako aholkularien edo orientatzaileen aholkuaren** eraginez ere. Halaber, irakasleek eurek eskatuta ere iristen dira, eta horiek laguntza eskatzen dute hezkuntza beharrizana duten ikasle horientzat. Hain zuzen ere, ikasgelatik kanpoko laguntzak eskatu eta arretaz jarraitzen dute ikastetxeok zentrotik kanpo duten irakaskuntza-ikaskuntza prozesua. Irakasleak eurak ere kasurik gehienetan prest daude ikasleei laguntzen jarraitzeko, horretarako aukera dutenean. Gizarte langileek diotenez, irakaslerik gehienek arretaz jarraitzen dute euren ikasleen martxa, eta irakurmena ulertzeko mailari eta irakurtzeko nahiz idazteko mailari buruzko txostenekin bidaltzen dituzte.

Iristen direnean, hasierako elkarrizketa egiten zaie; gero, familiarekiko harremanak eduki eta, bidezkoa izanez gero, programaturiko ikasturteren edo jardueraren batean sartzeko erabakia hartzen da. Seme-alaben hezkuntza alderdiak familiekin batera lantzen dira; izan ere, programa horiek familia integratzaileko tresnak izatea ere lortu nahi da. Ikuspegi hori eskola ikuspegia baino zabalagoa da, eta ikasleek baldintza batzuk bete behar izaten dituzte halako programetan parte hartu ahal izateko:

- ikastetxeek proposatuta (beharrizan bereziak dituzten ikasleentzat);
- baliabide gutxi edo arazo bereziren bat duten familientzat (alkoholismoa, tratu txarrak, etab.).

Hezkuntza planteamenduari dagokionez, heziketa eta informazio orokorreko programak dira, eta horietan, erantzukizuna eta partaidetza garatzeko ahalegina egiten da. Ikasketa horiek ez dira HHE ikasketekin edo erakunde ofizialen ikasketekin estali behar, eta arauturiko ikaskuntzen osagarriak izan behar dira.

Programa hori **bi proiektu motaren** inguruan garatzen dira:

- hizkuntzakoak eta kulturakoak ez dira oso ugariak, eta gehienbat emakumeei zuzenduta daude; izan ere, seme-alaben ardura dutelako edota gizonen klaseetara joan ezin dutelako edo klase horietan pozik ez daudelako, nahiago izaten dute Cáritasen ikasturte hauetan ibili.
- bi orduko egituraturiko elkarrizketa klaseak, astean bi egunetan. Lehen esan dugunez, eskolakoak baino alderdi gehiago lantzen dira: hizkuntza klaseak ez ezik, informazio erabilgarriak ematen zaizkie harrerako gizartearen alderdi desberdinei buruz, esate baterako, hezkuntza eskaintzaren aukerei buruz. Halaber, kontratu motei, Gizarte Segurantzaren funtzionamenduari, erakunde ofizialei eta abarri buruzko informazioa ere ematen zaie.

Parrokietako gizarte zerbitzuetara iristen direnei, gutxieneko ezagupenak ematen zaizkie hizkuntzari eta gauza orokorreari buruz; aldi berean, eguneroko bizitzako erabilera praktikoa duten informazio orokorrak ere ematen zaizkie. Bestalde, gizarteratzeko ekintzak ere garatzen dira, eta horietan, auzoetako auzotarrekin harremanetan jartzen dira. Horretarako, auzotarrak aurkeztu eta nolabaiteko jarraipena duten topaketak antolatzen dira. “Berdinen arteko partaidetza” lortu nahi da, atzerritarrak dituzten auzoetan **boluntario** sareak sortuta: horretarako, autoktonoko bat

eta etorkin bat harremanetan jarri eta hitzorduak ezartzen dira; gero, bilera ugariagoak egiten dira (“literatura hizketaldiak” ere bultzatu dira) eta harreman iraunkorren sarea sortzeko ahalegina egiten da.

Arrakastarik handiena izan duen jarduera etorkinen eta autoktonoen arteko “**topaketarako eremua**” izan da. Hilean behin gelditzen dira hitz egiteko, mendira joateko... Jarduera horietan parte hartzen dutenak boluntarioak direnez, erabilgarritasun eta malgutasun handiagoa dago. “*Funtzionamendu oso ona dauka laguntza programan: desberdinak izateko beldurra galtzen dute, eta kasu guztien %100ean segurtasuna irabazten dute. Gainera, erreferente arazoak dituztenek (arazoz beteriko edo egituratu gabeko familiakoak izateagatik) segurtasuna hartzen dute jendea ezagutzeari*”, gizarte langile batek esan digunez.

Alderdi aipagarri bat solaskideak **boluntarioak** izatea da, horrek sinesgarritasun handiagoa ematen baitie eurekin jarduerak egiten dituztenen aurrean. Eta, boluntarioak direnez, ez da planteatzen, adibidez, jardueretan laguntzen duten unibertsitate ikasleei kredituak ematea; “*boluntarioak badira boluntarioak dira*”, zioen gizarte langile batek, eta gainera, “*boluntario gehiagok izena ematea nahi dut*”.

Boluntariotzat parte hartu duten ikasleei, esperientzian parte hartu izanaren ziurtagiria ematen zaie, baina horrek ez du kreditutzat balio. Jarduteko moduari buruzko heziketa ematen zaie. Esate baterako, oso garrantzitsua da behar diren gauzak zuzen-zuzen ez ematea (curriculum, kudeaketa ofizialen bat); izan ere, hezi egin behar dituzte ikasleek eurek ikasteko halako gauzak egiten. Boluntarioen eginkizuna ez da arazoak konpontzea, arazoak konpontzen erakustea baizik. Partaide bakoitzak erreferentziako gizarte langile bat dauka, eta hori, gainera, gurasoekin kontaktuan dago. Konpromisoa ikasturte osorako izan behar da, eta alderdi bien arteko konpromisoa izango da, hau da, irakasten doazen boluntarioen eta ikasten doazen etorkinen artekoa.

Haurren adinera egokituriko planteamendu hori, bestalde, ikastetxeetan ere garatu ahal da; horretarako, topaketak antolatu ahal dira, eskolatik kanpoko jardueren bidez, ikasle etorkinen eta autoktonoen artean, hizkuntza harremana bultzatzeko, talde mistoak erabiliz, eskola barruan edo bertatik kanpo. Ikasle “gidariei” dimentsio handiagoa eman behar zaie (harrerako programetan sorturiko ikasleak), eta gainera, boluntarioak eskatuko dira, hizkuntzaren ikaskuntza eskolako orduetatik kanpo jarraitzeko topaketetarako.

Gasteizko zentro batzuetan, adibidez, “Los Herrán” eta “Francisco de Vitoria” institutuetan, esperientziak egin dira, zentro zibikoetako gizarte langileak erabiliz, eta jarduerak antolatu dira hizkuntza eta gizarteratze mailako “topaketa eremuak” sortzeko.

Etorkinen eta erakundeen arteko bitarteko pertsonaren bat egoteari dagokionez, Cáritaseko gizarte langileen ustez, horiek gero eta beharrezkoagoak izango dira eta gizarte laguntzarako eta bizitza akademikoari nahiz kudeaketa ofizialei buruzko informaziorako proiektioa izango dute. Iritsi berrien itzultzaile lana egiten dutenei dagokienez, gizarte langileen ustez sistemaren bat ezarri behar da iritsi berrien laguntzaileak erabaki-hartzeetan alderdi interesatuak ez izateko, kasu batzuetan euren interesen arabera informazioa ematen dutelako.

“Hizkuntzaren gidaria”

“Nabila Kousar pakistandarraren eguneroko bizitza aldatu egin zen urtarrilean. Bere eguneroko errutinak gidoi berari jarraitzen zion, irailean Gasteizera iritsi zenean. Goizean, senarrari agur esaten zion, hori lanera joaten baitzen gauera arte. Lagunik, familiarik eta lanik gabe, eta oinarrizko hiru gauza esaten jakinik (“kaixo”, “agur” eta “eskerrik asko”), 32 urteko ginekologo hau bere buruan murgilduta bizi zen.

Baina gauzak goitik behera aldatu ziren, auzotar bat beraren egoeraz konturatu zenean; auzotar horrek Cáritasera deitu zuen, elkarre horrek mota eta egoera guztietako gasteiztarrekiko elkarrizketa programa sustatzen baitu; elkartean, gainera, atzeritarrei hizkuntza irakasten diete. Oraingoan, 30 ‘hizkuntza bikote’ daude. Nabilarena Isabel da, 70 urteko moja bat, eta hori orain dela hamar urtera arte Lezan zebilen gaixoak zaintzen. Orain ‘hizkuntzaren gidaria’ da.”

N. Nuño. El Correo, 2005-IV-15

5.5.2. Gurutze Gorria. Prestakuntza ikastaroak

Gurutze Gorriko gizarte zerbitzuek ere zerbitzuak eskaintzen dizkiete ikasle etorkin helduei, alderdi bikoitzean, **heziketari eta informazioari**. Cáritasen kasuan bezala, helburua ikastaroak arauturiko irakaskuntzakoekin ez estaltzea da.

Etorkinak udaleko gizarte langileek aholkatuta iristen dira Gurutze Gorriari; INEMek ere bidaltzen ditu, edo batzuetan, kontaktuan jartzen dira, janari-bankura laguntza bila joaten direnean. Lehenengo kontaktu horretatik aurrera, eskaintzen diren gizarte zerbitzuei buruzko informazioa eta eguneroko bizitzari buruzko aholku praktikoa eman ondoren, lanbide heziketako ikasketari buruzko informazioa ematen zaie, horietan oinarrituz lanbide batzuetarako orientazioa lortu ahal dutelako. Kasu batzuetan, HHEra, Norabidera eta abarrera bideratzen dira, bertan heziketa ikastaroak jasotzeko; beste zenbait kasutan, erakundeak berak eskaintzen dituen ikastaroetan sartzen dira.

Ikasle aniztasuna, bestalde, orain arte ikerturiko zentro guztietako besteak edo handiagoa da; ugariak honako herri hauek iritsitakoak dira: Aljeria (58), Kolonbia (51), Maroko (46) eta Ekuador (36), eta zentroko ikasleak guztira 283 dira. Hortaz, kopururik handienak Amerika Latinokoak eta Magrebekoak dira berriro ere, gainerako guztiei dagokienez, eta horiek, guztira 34 herri desberdinetakoak izan daitezke.

Inmigratio berriari buruz ikusi dugun ezaugarrietariko bati buruzko datu aipagarritzat, esan behar da emakumeen presentzia handia dagoela herri batzuetako taldeetan, adibidez, Amerika Latinoko artean. Adibidez, 51 kolonbiarretatik 34 emakumeak dira, Ekuadorreko 36 pertsonetatik 21 emakumeak dira. Aldiz, Magrebeko artean, 58 pertsonatik 7 baino ez dira emakumeak (ikastaroetara joaten direnak).

Oinarritako heziketa ikasketak eskaintzen dira, ikaskuntza praktikoei lotutakoak; adibidez, 40 orduko informatika ikastaroak, eta horrela, pobreen eta aberatsen artean irekitzen ari den “lubaki digitala” gainditu nahi da. Gainera, harremanak izateko eta lana bilatzeko oinarritako trebetasunak irakasten dira. Horietan, curriculum eta aurkezpen gutunak egiten ikasten dute, baita elkarrizketa prestatzeko teknikak ere. Gizarte Segurantzaren ezaugarriak azaldu eta curriculum egiteko laguntza ematen zaie.

Halaber, etxeko lanak egiten dituzten emakumei zuzenduta, etxetik etxeko laguntzako heziketa eskaintzen da; hain zuzen ere, 100 orduko ikastaroa da eta hori euren lanekin bateratzen dute. Halako ikastaroak oso erabilgarriak dira; izan ere, kasu askotan kultura desberdinetakoak direnez, gure eguneroko bizitzaren barruko alderdiei buruzko heziketa behar dute. Batzuetan ez dute onartzen gure bizimodua ezagutzeko heziketa behar dutenik. Ikusten denez, kasu horietan, heziketa beharrik berehalakoaren arabera da.

Heziketa praktikoa eta berehalako horri dagokionez, eskaririk handieneko ikastaroak gida-baimena ateratzeko ematen direnak dira. Arrazoi desberdinen eraginez autoeskoletako bezeroak izan daitezkeen pertsonen zuzendutako ikastaroak dira, baina ez dago inolako lanbide intrusismorik. Gurutze Gorriko ikasgeletan klase teorikoak ematen zaizkie, eta horiek, izena eman ondoren, derrigorrezkoak dira (80 ordu). Hizkuntza osagai garrantzitsua dute, gaztelaniarekin arazoak dituztenentzat, oinarritako hizkuntzarekin erlazionaturiko hitzak azaltzen baitira: zirkulazio kodeko hiztegia irakasten da. Kasu batzuetan, klase praktikotarako bekak daude; Gurutze Gorriak 200 euro ordaintzen ditu eta gainerakoa eurek ordaintzen dute: prezioa murriztuta dute.

Informatikako eta gida-baimeneko klaseak ez ezik, lanbide heziketako tailerretan beste batzuk ere ematen dira, eta horietan enpleguaren bilaketa aktiborako teknikak irakasten dira. Nolanahi ere, bitartekaritza zerbitzua dago eta bertan informazioa ematen zaie Gurutze Gorriaren egoitzara iristen diren lan eskaintzei buruz.

Ikastaro batzuk Aldundiarekin lankidetzan antolatzen dira, eta, etorkinei ez ezik, Lurralde Historikoko egoiliar guztiei zuzenduta daude; izan ere, garraio arazoak egotean, herrietan bizi direnak nekezago etor daitezke hiriburuan antolatzen diren ikastaroetara.

6. kapitulua:

IKASLE ETORKINEN IRAKASKUNTZARI BURUZKO IRITZIAK

*“Heretikoa sua pizten duena izango da,
eta ez bertan erretzen dena.”*

Shakespeare. *“Neguko ipuina”*, II.
akt., III. esz.

6.1. IRITZIAK ETA JARRERAK: ETORKINAK ETA HIZKUNTZA ARAZOAK

6.1.1. Etorkinak eta euskararekiko jarrera

Ikasle atzerritarren ikuspegitik, ulergarria da etorrerako herriko hizkuntza aberastasuna, kultura nahiz gizarte integrazioarako abiapuntua izateaz gain, eskolatzeko beste zailtasun bat izatea. Gainera, nolabait ere, batzuetan hizkuntza egoeraren inguruko kontraesanak ikusi ahal dituzte, euskara ez baita hizkuntza normalizatua.

Etorkinek EAEko hizkuntza ofizialen inguruan egiten duten balorazioei buruzko ikerketak falta dira. Gauza objektiboa da, lan honetan agertzen diren datu guztiek agerian jarri dutenez, etorkinik gehienak ikasgai guztiak gaztelaniaz eskaintzen dituen eredia aukeratzen dutela.

Leku askotan, etorkinek ikusten dute kalean euskara oso gutxi egiten dela, oraindik gutxiago Gasteizen eta Bilbon. Autoktonoek eurek egiten ez badute, etorkinek nekez sentituko dute gure hizkuntza ikasi beharra.

Gaztelaniaz mintzatzen ez direnek (magrebtarrak, gainerako afrikarrak, asiarrak, leku askotako europarrak) segurutik hizkuntza hori ikasteko beharrian handiagoa ikusiko dute, lekurik gehienetan. Kasu gutxi batzuetan soilik ikasi beharko dute euskara (agian, Ondarroan lanean ari den arrantzaleren bat), eta oso zaila da euskara bakarrik ikasi behar izatea. Gaztelaniaz ez dakiten horientzat, gaztelania da aukerarik garbiena: gaztelania denek egiten dute, eta ez dago euskaraz **bakarrik** mintzatzen den autoktonorik.

Gainera, hizkuntza bat ikasteko etorkin helduek lan handia egin behar dute, horiek biziraupenari loturiko

beste lehentasun batzuk ere badituztela aintzat hartuta; beraz, bi hizkuntza aldi berean ikastea nekez gainditzeko moduko esfortzua da.

Ikusi behar da ea hezkuntza-sisteman sartzen diren ikasleek bi hizkuntzak aldi berean ikasteko modurik ote duten, betiere baldintza batzuk beteta. Venzok, Kreindlerrek eta Avinorrek (1995), Lasagabasterren (2004:262), unibertsitateko bi ikasle errusiarren kasua azaldu dute, horiek hilabete gutxi batzuetan prentsan bi hizkuntza berri irakurtzeko gauza baitziren: hebreera eta ingelesa. Ikasle horiek jarrera eta motibazio oso positiboa zuten, eta hizkuntzen ikaskuntzan izandako arrakastaren adibideak dira (salbuespenezkoak?). Autoreek diotenez, halako arrakasta handia honako honen eraginezkoa izan daiteke: *“hezkuntza egokia eta gaitasun akademikoa, Israelera iritsi baino lehenagokoa; horrek, motibazio eta jarrera oso handia ere aintzat hartuta, erraztu egin die ikaste-prozesua”*.

Denbora perspektiba behar dugu, gure ikasgeletatik eredu desberdinetan irteten diren ikasle etorkinen belaunaldien emaitza akademikoak jakiteko, eta oraindik txosten oso gutxi dago ikasle etorkinek L2 deritzonaren inguruak dituzten iritziei eta *jarrerai* buruz. Bestalde, 6. kapituluan atzerrikoak diren bi ikasle taldeei buruzko ikerketa txikia jaso da, baina ez dira horrenbeste jasotzen hizkuntzei buruzko iritziak, eta batez ere hezkuntza-sistemarekiko jarrerak jasotzen dira.

Beste atal batzuetan esan dugunez, gaztelaniaz jakinda eta hori jakin gabe iristen diren ikasleen arteko jarrera eta motibazioa ez da berdina izango; gainera, ikaskuntza goiz hasten dutenen eta apur bat atzeratuta hasten dutenen arteko jarrera eta motibazioa ere ez da berdina izango. Gaztelaniaz dakiten ikasle batzuek, ikaste-prozesuan nolabaiteko konfiantza hartu ondoren eta salbuespena eskatzeko aukera izanik, euskara ikasteko eskabidea egin dute.

Zentroetako arduradunek hizkuntza-ereduei buruz azaltzen dutena hauxe da: ikasle etorkinik gehienek, bai ezjakintasunaren, bai inertiaren edo bai beste arrazoi batzuen eraginez, beste irizpide batzuei lehentasuna ematen diete, hizkuntza-ereduei dagokienez, zentroa aukeratzeko faktoretzat, eta gehienek A eredia aukeratzeko dute. Bestalde, oraintsu iritsitako ikasle batzuek, gure eskoletara etortzen direnean, ez dakite gaztelania ez ezik beste hizkuntza ofizial bat dagoela. Gainera, ez dakite noiz arte egongo diren hemen, ez euskara hizkuntza ofizialtzat ez duen beste hiriren batera joango diren.

Beste datu bat ere kontuan hartu behar da; hain zuzen ere, etorkinarentzat bizi baldintzak gogorak izaten dira, batik bat hasieran. Lehenengo urteetan (batzuentzat denbora guztian), egoera hori *“akulturazio estresa”* adierazpidearen bidez azaltzen da (Berry J., 1989). Esapide horren bitartez, beste herri batera iritsitako pertsonaren ondoeza emozionala eta horren ondorio guztiak adierazten dira: etorkinek arazo oso oinarrizkoengatik kezkatu daude, adibidez, lana aurkitzea, etxebizitza edukitzea, “paperak” lortzea, familiaren egoera konpontzea, seme-alaben eskola aurkitzea. Ezagutzen zuten mundua utzi egin dute: familia, lagunak, bizimodua, hizkuntza... eta mundu ezezagun batean murgildu dira; oraindik ez dakizkete mundu horren gakoak eta ez dakite egokitzeko gauza izango diren. Euren herri berriko egoera soziolinguistikoa ez da lehentasuneko kezka etorkinentzat, eta badirudi zentzuzkoa dela hori horrela izatea.

Etorkinek ez dituzte autoktono elebidunen moduan ikusten euskara zergati praktikoagatik ikasteko arrazoiak: lanpostu jakinak lortzea, batik bat funtzionarioa izateko lanpostuak. Etorkinek eskuratzeko moduko lanetan oraindik ez da euskararik eskatzen; euren lan itxaropenak beste mota batekoak dira. Hala eta guztiz ere, elkarrizketetan aipaturiko kasu bakarra, izan ere, lan munduari lotutakoa izan da: HHE ikastaroetan, salmenta ibiltarian dabiltzan heldu batzuek iradoki dute euskarazko klaseak ematea komeni dela, eta horietan herrietako azokatxoetan moldatzeko oinarrizko nozioak erakustea.

Batzuetan, lan honen barruko aditu askok diotenez, ikasle etorkinen gurasoei ez zaie ondo azaltzen zentroa eta eredia aukeratzeko inplikazio guztiak. Halaber, euren seme-alabek euskara ikastearen garrantzia ere ez zaie azaltzen: euskararen ikaskuntza gizarteak eskaintako aukeratzat ikusi behar dute, eta ulertu behar dute aukera hori galtzea oso kaltegarria dela. Halaber, lanaren aldetik ere saritu egingo da hori.

Baina, horretarako, beharrezkoa da ikaskuntza inguru egokia edukitzea, eskola porrotean ez erortzea eta gainerako ikasleen itxaropen berberak eskaintzea.

Eskolak funtsezko eginkizuna dauka hizkuntzen onarpenean, eleaniztasunaren onarpenean. Haurrek ez dute hizkuntza bat berez ukatzen (komunikaziorako tresnatzat hartzen baitute), eskola porrotarekin erlazionatzen dutelako baizik. Gauzak ondo ez doazela ikustean, ezagupenak jakinarazteko hizkuntzari botatzen diote errua, José Antonio Noguerolek esan duenez (2005). Eta, batzuetan, eskola porrotak lotura handiagoa dauka familiaren barruko eta inguruko esperientziekin, atzerritarra edo etorkina izatearekin baino. Esperientzia horiek honako hauek izan daitezke:

- familien itxaropenak
- alderdi erlijiosoak
- eskolako arauen onarpena
- ordura arteko esperientzia eleanitza

J.A. Noguerolek esperientzia eleanitz handiko ikasle pakistandarrak jartzen ditu adibide positibotzat; horiek jarrera askoz ere hobea dute katalanaren ikaskuntzarako, maputxera egiten duten Amerika Latinoko ikasleek baino (horien hizkuntza ez da onartzen edo irakasten).

Hizkuntza bat ikastea, izatez ere, errealitate sozial eta kultural jakina ikastea da. Ikasle eleanitzak aipatzen direnean, ez da esan nahi horiek hizkuntza askotan mintzatzen direnik, errealitate eleanitza onartzen dutela eta beste hizkuntza batzuk onartzen dituztela baizik; gainera, hizkuntza ez ezik, gainerakoen kultura guztiak onartzen dituzte. Eleaniztasunaren onarpenarekin batera, kultura arteko errealitatea onartzen da. Eta, alderantziz, beste kultura batzuen ezagupenak beste hizkuntza batzuk ikasteko gogoia piztu ahal du. Kontzientzia eleanitza eta kulturantza ez da sortzen hizkuntzak batzearen ondorioz (horiek banan-banan hartuta), horien arteko erlazioaren ondorioz baizik.

Gaztelania ez diren beste hizkuntza batzuetan mintzatzen direnek, hizkuntza horiek gutxiengoak izanez gero, hobeto ulertuko dute hizkuntza hori ikastearen balioa; baina, aldi berean, faktore hori lagungarria izan daiteke gutxiengo beste hizkuntza bat onartzeko, esate baterako, euskara. Eurek integrazioko faktoretzat baloratu ahal dute gutxiengo hizkuntza, eta hori identitateari lotzen zaio; hori ez da gertatzen gaztelania edo ingelesa bezalako gehiengo hizkuntzetan. Carme Junyetek dioenez (2005), fenomeno hori “giza proportzioak” dituzten hizkuntzekin gertatzen da, adibidez, euskararekin edo katalanarekin; izan ere, horien ikaskuntzak hizkuntza erabiltzen duen gizartearekiko identifikazioa dakar; horri dagokionez, integrazioarako faktore oso garrantzitsua da. Katalanak 60koaren moduko beste migrazio bat jasango ez duela dioten autoreei dagokienez, Junyetek dio biztanleria eleanitzaren etorrera lagungarria izan daitekeela katalanaren garapenerako; izan ere, bizirik iraun duten hizkuntzek hitzunen eleaniztasunari esker iraun dute bizirik.

Ildo horretatik, biztanleria etorkina, batez ere etorkin elebidunen eta gutxiengo hizkuntzetan mintzatzen direnen biztanleria, gutxiengo hizkuntzan hitz egiten duen biztanleriari gehituko zaio, edo bestela, horren aldeko jarrera izango du, eta gainera, beste hizkuntza bat ikasteko erraztasun handiagoa izango du. Horrenbestez, biztanleria eleanitz berriak, gutxiengo hizkuntza ikasteari dagokionez, ez dira oztipoa izango, eta lagungarriak izango dira euskararen biziraupenerako; hori, nolabait ere, kontrajarri egiten zaio etorkinen etorrera mehatxutzat ikusten dutenen iritzia.

6.1.2. Euskal hiztunak eta inmigrazioa. Zenbait jarrera

Komunikabideetan ikusten denez, inmigrazioaren presentzia oso azkarrak eta anitzak nolabait ere beldurrezko jarrerak piztu ditu biztanle autoktonoen artean, beste herri batzuetatik iritsitako pertsona horiei dagokienez, eta hori agerian gelditzen da kaleko hizketaldietan edo egunkarien irakurketan.

Komunikabide batzuek, bestalde, Inmigratioeko Euskal Behatokiak egindako inkestari (Ikuspegi, 2004) buruzko albisteak zabaldu dituzte, eta, horietan iragarritakoaren arabera, etorkinekiko neurri “hertsagarriak” hartzearen aldeko biztanleen ehunekoak gora egin du; izan ere, “*inkestaturiko hamar pertsonatik zazpi neurri hertsagarrien aldekoa da, atzerriko hiritarrak Euskadin askatasunez sartu ezin izateko*”. Albiste horretan datu adierazgarriak ematen dira, esate baterako, kontsultatuek ez dutela euren burua “*arrazistatzat*” hartzen, baina biztanleria etorkinekiko “*ukapen sentimendu inkontzientea*” dute, EAEn atzerriko etorkinekiko iritziak, balioak eta jarrerak aztertzeke egin den inkesta batetik ondorioztatzen denez.

Beste datu bitxi bat ere badago, hau da, biztanleria etorkinari buruz dagoen pertzepzioa itxuragabetuta dago; izan ere, *“inkestatuen estimazioen arabera, Euskal Autonomia Erkidegoan bizi diren pertsonen %11 etorkinak dira, baina kopuru hori %2ra ere ez da iristen, Erroldako datuetan adierazitakoaren arabera. Egoera irregularrean dauden pertsonak aintzat hartuta ere ehuneko hori ez litzateke %4ra iritsiko”* (El Correo, 2005).

Hala eta guztiz ere, beste alde batetik, Euskadin etorkinak sartzearen aldekoak ala aurkakoak izan arren, ikerketa horretan esaten denez, askoren ustez *“atzerriko pertsona guztiak osasun publikoa eta doakoa erabiltzeko eskubidea dute”*, eta inkestaturikoen erdiak baino apur bat gehiagok uste dute *“ikasteko eskubidea ere eduki beharko lukete”*.

Identitate gatazka duen gizarte batean, euskal gizartean, pentsa daiteke etorkinak gatazka horren eraginpean gelditzen direla, baina dirudienez ez da halakorik gertatzen, inkestaren emaitzetatik ondorioztatzen denez. Euskadiko Inmigrazio Behatokiko baterako zuzendaria den Xavier Aierdik dioenez (2005), datuek ez dute hori adierazten:

“Nire ustez, datuek ez dute halakorik adierazten. Agerian jartzen dute gezurra dela fenomeno nazionalistaren bat duten lekuetan jarrera asimilazionistak egotea; izan ere, nazionalista beti ez da asimilazionista eta kosmopolita beti ez da irekitasunaren aldekoa, kultura aniztasunari dagokionez. Ikuspegi hori motz gelditzen da; izan ere, sarritan kaleko jendeak uste duenarekin zerikusirik ez duten diskurtso logikoen ondoriozkoa da. Inkestak dioenez, jendea ez da etnizista kultura aniztasunari eta bere kultura jarraibidea utzi behar duen jendeari dagokionez. Erljioa ere hondarreko datutzat agertzen da, garrantzirik gabeko datutzat. Beste gauza bat da elementu horiekin muntatu ahal den aniztasun mota.”

Hala eta guztiz ere, hizkuntzen ikuspegitik begiratuta, etorkinen etorrera susmagarritzat eta beldurgarritzat ikusten dute biztanleek, beste autore batzuek diotenez (Amelia Barquín, 2005). Izan ere, euskaldun batzuen sentimendua hauxe izaten da: *“Iritsi berriekiko mesfidantza (“kulturala” edo). **Hauxe behar genuen antzeko bat. Euskaldunek sarritan sentimendu hori adierazten dute, ondo dakitelako gutxiengo kultura eta hizkuntza bateko kideak direla, galtzeko arriskuan dagoen kultura bateko kideak; izan ere, euren eskubideak sarritan ez dira errespetatzen eta etengabe errebindikatu behar izaten dituzte”***.

Egoera horretan, gaztelania soilik ezagutzen duten etorkin asko iritsi dira (Amerika Latinokoak), edo gaztelania soilik ikasi duten etorkinak (afrikarrak, asiarrak eta europarrak); horiek ez dute parterik hartzen euskararen eta euskal kulturaren errebindikazioan, eta gainera, euren kulturekiko eta hizkuntzekiko errespetua eskatzen dute; dagoeneko ez dira ikusezinak eta meskita bat ireki nahi dute, ikastetxean arabierako klaseak nahi dituzte, euren jaiak jendaurrean ospatu nahi dituzte...

Egoera hori ikusita, euskaldun askok kultura eta hizkuntza alderdiei dagokienez duten jarrera, Amelia Barquín autoreak dioenez (2005), etorkinekiko mesfidantzakoa da, horiek honelaxe ikusten baitituzte:

- a) oztopoa edo mehatxua, norberaren kulturari eta hizkuntzari dagokionez, eta
- b) «kultura lehiakidea» (baliabide urriak lortzeko lehian ari diren gutxiengo kulturalak).

Ez da ahaztu behar horren atzean jarrera arrazistak daudela eta horiek noizean behin gelditzen direla agerian. Hala eta guztiz ere, fenomeno hori ulertzeko, oso erabilgarria da Walter Actisek *“ilararen eta ilaran sartutakoaren sindromea”* deritzona (Barquín A., 2005), baina horren azalpena agian urrunago joango da eta horren barruan fenomeno gehiago sartuko dira. Esan daiteke gizartearen zati handi bat ilaran dagoela. Ebakuntza egiteko edo traumatologoarengana joateko, babes ofizialeko etxebizitza lortzeko, seme-alabak auzoko eskolan sartzeko, beka lortzeko, gizarte laguntza eskuratzeko... Zenbat eta pobregoa izan, hainbat eta ilara gehiagotan egongo da pertsona bat. Eta, halako batean, etorkinak iritsi dira; horiek ere pobreak dira eta ilaran sartu dira, kasu batzuetan gainera lehendik zeudenen aurretik.

Illaran zegoenak etorkinak berarekiko *“lehian ari direla”* sentitzen du; orain jende gehiago dago partekatzeko. Horrela, guraso batzuek kexu dira euren seme-alabaren bat auzoko haurtzaindegian edo eskola publikoan onartu ez dutelako, hori *“etorkinez beteta”* dagoelako (puntu gehiago dute, soldata baxuagoa edukitzeagatik); edo, babes ofizialeko etxebizitza zozketatzean, hori ikusten ari diren autoktonoek irainak edo oihuak egiten dituzte irabazleen aurka, horien

abizena kanpokoa denean... Baliabiderik gehien dituztenak irten egin daitezke ilara horietariko batzuetatik, baina gainerakoak ez; beraz, pobreenen arrazakeria aipatzen da, USAn “pobre zurien” arrazakeria izenarekin ezagutzen dena. Baina halako gauzak aurrerakoiak omen diren pertsonen ahotik ere ateratzen dira. Izan ere, diskurtso hori sustraitzen ari da eta arrazakerian amaitzeko joera handiko diskurtsoa da.

Euskaraz ere badakizu?

“Hendaiako taberna batean nengoela, hauxe esan nion gizon bati:

– *Oye, cómprame algo...*

Berak frantsesez erantzun zidan:

– *Ici on ne parle pas espagnol, ce n’est pas l’Espagne!*

Beraz, hauxe esan nion frantsesez:

– *Tu n’aimes pas ce que je vends...?*

Baina berak euskara erabili zuen orduan:

– *Euskal Herrian gaude!*

Nik euskaraz esan nion:

– *Ona, polita, merke, merkea...*

Eta orduan berak espainolez erantzun zidan:

– *¡Cabrón! ¿También sabes euskera?*

Gambiako Djili, *Todo negro no igual*

Puntu horri dagokionez, eta euskaldunen ikuspegiaren beste alderdi batetik begiratuta, kontuan hartu behar dira Agustín Unzurrunzagak Hika aldizkarian esandakoa (2004:31); horren arabera, euskaldunok “*geure burua politika batzuen biktimitzat hartzeak (Estatutik edo munduko egoeratik sustatu ahal diren politikak) ez du esan nahi txertaturik gaudenik, gurekin batera bizi direnak zapaltzeari nahiz mesprezatzeari eta horiekiko susmagarritasuna zein konfiantza eza izateari dagokionez*”.

Puntu honetan, gogoratu egin behar dira Francesc Carbonellek Decálogo para una educación cívica, intercultural y antirracista laneko 4. puntuan egiten dituen gogoetak (ikus 1. kapituluko 1.4.3 atala), horiek guztiz aplikagarriak izan daitezkeelako gure komunitatean, “katalan” hitzaren ordez “euskaldun” hitza sartuta:

«Katalan ona dagoeneko ez da definitu behar katalanak ez direnengatik bereizten dituen kultura mailetan bikaintasuna lortzeagatik. Izan ere, katalan ona izango da beste edozein gizakiren antzeko bihurtzen duten kultura arteko balioetan bikaintasuna lortzen duena. Horrela, katalanik onena katalanik zibikoena, solidarioena, justuena, emankorrena... izango da, euren burua etnikoki katalantzat hartzen duten guztien artean. Katalan ona izatea, gainera, bateragarria izan behar da musulmana izatearekin edo Argentinan jaiotzearekin, baita nazionalista ez izatearekin edo (sakrilegioa!) katalanez ez mintzatzearekin: izan ere, azken horiek ez dira bigarren mailako katalantzat hartu behar, baldin eta helburu nagusia gizarteratzea bada.»

* Hemen ez da espainolik egiten, hau ez da Espainia/Ez duzu atsegin saltzen dudana?...

Hizkuntza zaintzeko lerroaren eta etorkinen integrazioaren arteko puntua, izan ere, hizkuntzak hitz egiten den neurrian irautea da, eta gainera, erabiltzen eta hitz egiten den neurrian, ikasi eta garatu egiten den hizkuntza guztien modukoa da. Izan ere, hizkuntza erabiliz ikasten da; era berean, ikastearen eta menperatzearen arteko binomioa dagoen bezala, hizkuntzaren menperatzearen eta integrazioaren arteko beste binomio bat dago. Baina integrazioarako, alderdi guztien arteko egokitzapen ahalegina egin behar da:

«Ez dira etorkinak soilik egokitu behar, denok egokitu behar gara egoera berrira; eta guk, autoktonoak garenok, talde nagusikoak garenok, legeria berezietara lotuta ez gaudenok, egokitzapen hori ahalbidetzen duten baldintzak sortu behar ditugu, beste arazo batzuk ere eduki arren.» (Unzurrunzaga A., 2004)

Horixe baieztatu du Artur Noguerolek (2004), euskal gizarteak, gainerako talde sozial guztiek bezala, honako hau ulertu behar duela dioenean: *“bera ere egokitu egin behar dela eta ez duela itxaron behar etorkinak soilik egokitu arte”*

Beste modu batera esateko: euskara erabateko integrazioari lotuta dago; integrazio hori erabatekoa ez bada, hemen bizitzeko gaztelaniaz jakitea nahikoa izango da, eta ez hori bakarrik, gaztelaniaz hitz gutxi batzuk jakitea ere nahikoa izango da. Mezu hau sustatu behar dugu: herri honetako erabateko integrazioarako euskaraz jakin eta erabili egin behar da. Etorkinentzat euskaraz ikastea integrazioarako beste adierazle bat izan daiteke, euren bizi-ibilbideari eransteke moduko beste identitate-adierazle bat. Hizkuntza kalean ikasten da: dendetan, auzokoekin, lantokian. Baina, Marunyk eta Molinak Kataluniako etorkinei buruz diotenez (2001):

«Lantokietan, ahozko trukeak mugatuak dira, batik bat lan gogorretan eta zaratatsuetan (garbitegiak, zerrategiak...) edo bakartietan (abeletxeak, garbiketa...). Agian etorkinentzat bideratzen dira, ezinbestekoa izanez gero... Edo langilerik gehienak edo horren zati garrantzitsua etorkinak dira eta ez dute gaztelania edo katalana behar, nagusiekiko harremanetarako ez bada... Eta supermerkatuak erostetak egitera joateko ere ez da hitzaldi handirik egin behar. Gainera, etorkinak etorkinez beteriko auzoetan bizi dira batzuetan. Halaber, frogaturik dago autoktonoek umetzat edo ergeltzat hartzen ditugula etorkinak, eta eurekin mintzatzean gure hizkuntza gehiegi sinplifikatzen dugu, edo ozen hitz egiten diegu. Horren ondorioz, etorkinik gehienek entzuten duten hizkera oso mugatua izaten da. Eta lagun gutxi egiten dute. (...) Lagun autoktonoak edukitzea oso ona da gaztelaniaz edo katalanez ondo hitz egiten ikasteko» (Eta, hor, gaztelania edo katalana dioenean, euskara jar dezakegu).

Horrenbestez, jakin behar da ea etorkinen eta autoktonoen arteko komunikazio biderik ez ote dagoen, etorkinek euskara eta gaztelania ikasteko, eta batik bat, gure herriko hizkuntzak ikastea zentzuzkoa dela adierazteko. Erabiliko ez badu, norik ikasi nahi du hizkuntza bat?

6.2. IRAKASLEAK ETA PRESTAKUNTZA IRAUNKORRA

Gura ikasgeletara ikasle etorkinak iristean, funtsezko gai batzuk gelditu dira agerian; besteak beste, jakin behar da irakasleek ikasle berri horiei buruz dakitena eta ikasle etorkinen etorrerari buruz duten iritzia. Aldi berean, ikasleok ikasgelan integratzeko duten prestakuntzari buruz pentsatzen dutena ere jakin nahi dugu.

Inkestei emandako erantzunek ez dute berresten, bestalde, ikasle etorkinek irakasleen artean itxaropen txarrak sortzea. Hala eta guztiz ere, ondorengo ñabardurek eta oharrek aditzera ematen dute hasierako jarrera ona aldatu egiten dela, zehaztapenen fasean sartu ondoren. Jarrerak horiek bat datoz J. A. Jordánek Besalú, X. deritzon (1994:123) emandako iritziekin; horren arabera, irakasleek *“berariaz ukatzen dute gutxiengo kulturaletako pertsonen arazoa sortzen dutela, baina praktikan itxaropen negatiboak sortzen dituzte ikasle horien errendimendu akademikoari buruz, eta elkarriketa ez-formaletan sarritan gauza negatiboak edo bat-bateko kexak agertzen dira.”*

Kezka horien adierazpenak honako galdera hauei emandako erantzunetan ikusten dira: Zein da hezkuntzaren profesionalek atzerriko etorkinen seme-alaben inguruan duten pertzepzioa? Zein dira beste kultura bateko pertsonetik

jarrerak? Zer ulermen dute kulturari eta hezkuntzaren funtzio sozialari buruz? Ikasle berrientzako giza baliabideak eta baliabide materialak dituzte?

Gauza bat dago argi, ikasle horiek gure ikasgeletara iristeak nolabaiteko kezka sortzen du; izan ere, besteak beste, ikasleen sektore berri hori hezi egin behar dugu, eta kasu askotan orain arte erabilitako esperientzia pedagogikoak ez dira lagungarriak izaten.

Hezkuntza praktikak eta intuizio profesionalak agerian jarri dute ikasle autoktonoei hizkuntza eta beste ikasgai batzuk irakasteko balio duen metodologia beti ez dela baliozkoa beste herri batzuetatik iritsitako ikasleekin. Euren **aniztasuna ere desberdina** da, ikasle autoktonoen mailetakoa aniztasuna baino askoz ere konplexuagoa baita. Zertan ote dira berdinak gaztelaniaz mintzatzen den neska gazte alfabetatu gabea, Santo Domingotik iritsitakoa, eta Kieven eskolatuta egon ondoren iritsi den gazte ukrainiarra? Desberdintasun soziokulturalak eta hezkuntza mailakoak ez ezik, kontuan hartu behar dira euren bizitza osoan garatu nahi izango dituzten balio moralak eta bizi-helburuak.

Euren arteko lotura bakarra eskola eta eskolatu beharra izango da. Irakaslea lehenengo erreferente positiboetarikoa izango da (batzuetan ez dago erreferente oso gutxi), hezkuntza eta bizi mailako errealitate berriarekiko topaketan. Badirudi beste herri batzuetatik iritsitako ikasleak askoz ere sentikorragoak direla, irakasleen itxaropen positiboek dagokienez; irakasleak, izan ere, halako ikasleek kasurik gehienetan izaten duten erreferentzia positibo bakarretarikoa izaten dira.

“Irakasleak gutxiengo ikasleen bizitzetan duen protagonismoa nahiko handiagoa da maila ertaineko gehiengo ikasleen kasuan. Lehenengoek, izan ere, irakaslea irudi adierazgarritzat identifikatzeko joera handiagoa dute, eta horrela, euren buruarekiko duten ikuspegia, neurri batean, hezitzaileek ematen dioten tratua araberakoa izaten da. Horrela, irakasleek modu positiboan onartzen ez dituztenean, ikasleek sarritan ez dute euren burua eta eskola ondo baloratzen; bazterturik eta adore gabe sentitzen dira, eta ikasketetan emaitza txarrak ateratzen dituzte.” (Jordán J.A., 2002:51)

Beraz, zer behar du eskolak ikasle berri horiek integratzeko, irakasle gehiago, baliabide ekonomiko eta material gehiago? Hala eta guztiz ere, kultura eta hizkuntza anitzeko eskola baten kalitatezko irakaskuntza edukitzeko, finantziario egokia edukitzea ez da nahikoa. Ikasle finlandiarrek lehenengo postuetan daude neurturiko hiru parametroetan (matematika, irakurmen mailako ulermena eta kultura zientifikoa), euren emaitzak OCDEko gainerako herrietako ikasleen emaitzekin konparatu direnen. Finlandian hezkuntzan egiten den gastua OCDEko herrietan egiten dena baino handiagoa da (%5,7 eta %4,8 hurrenez hurren), eta Espainian egiten dena baino handiagoa ere bada; hala ere, Finlandiako hezkuntza ministroak lau gakoren arabera laburbildu du **“mirari finlandiarra”**: *“berdintasuna, irakasleen prestakuntza ona (hezkuntza beharizanei aurre egiteko heziketa) partaidetza eta oinarrizko zerbitzuak”*.

Baliabideak eraginkortasunez inbertitzeaz gain, beste faktore batzuk ere badira, adibidez, bitarteko irakasleen kopurua, eta horiek ere funtsezko eginkizuna dute (El País, 2004): *“Gaztela eta Leongo emaitzak baliabide gehiagoko erkidegoen gainetik daude (adibidez, Euskadi eta Katalunia), eta hori hezkuntza politika eraginkorren adibide ona izan daiteke. Erkidego honetan, irakasleen egonkortasunaren ehunekoa oso altua da: %6,5 soilik dira bitartekoak”*. Euskadin, aldiz, bitarteko irakasleen kopurua, 2001-2002 ikasturtean, %28,3koa zen sare publikoan. Hurrengo ikasturteetan ehuneko hori gero eta handiagoa izan da, eta horrela, **hiru irakasletik batek ez dauka egonkortasunik bere lanpostuan**. Horrela, EAEk faktore oso negatiboa dauka, emaitza akademikoen optimizazioan eraginik handiena dutenen artean: irakasleen lan-egonkortasuna.

Bestalde, PISA 2003 txosteneko zuzendaria den Andreas Schleicherren adierazpenak erabilgarriak izan daitezke, gure eskolen kalitatean eragina duten gabezien errua ikasgeletako etorkinei ez leporatzeko: *“Nire herrian beti esan da arazoa etorkin gehiegi egotea dela, horrek sistemaren hobekuntza oztopatzen duelakoan. Baina Hong Kongen bi aldiz etorkin gehiago dago, eta bertako hezkuntza-sistema arrakastatsua eta berdintasunezkoagoa da.”* (El País, 23. orrialdea, 2004-XII-8).

Ikusten denez, ikasle etorkinen etorrera gehitu egiten zaie hezkuntza munduaren barruko beste arazo batzuei, esate baterako, helburu akademikoak betetzeari eta irakasleek egoera horretan duten eginkizunari.

Irakasleak, horrenbestez, iritsi berrien integrazio prozesuko piezarik garrantzitsuenak izango dira, eta integrazio hori ez da hezkuntza-sisteman bakarrik izango, etorkinek bizi behar izango duten gizarte berrian ere izango baita. Horretarako, lanean egokitzapen batzuk egin beharko dituzte eta horiek beti ez dute emaitza onik bermatzen. Lana guztiz zaildu ahal duten ulermenak edo aurreiritziak ere eduki ditzakete, edo jarrera paternalistetan erortzeko arriskua ere hortxe dago, eta horren ondorioz ere emaitzak txarrak izaten dira. Irakasle batzuek hezkuntzaren ideia erromantikoa dute, eta, horren arabera, kultura bakoitzaren ezaugarri guztiak onak dira berez, gure kulturetan eta gainerakoen kulturetan zalantzazko alderdiak ez baleude bezala (Jordán J. A.,1999:66).

Kontsultaturiko irakasleetariko batzuk, bestalde, euren profesionaltasuna eta ikasle etorkinen irakaskuntzara egokitzeko gaitasuna identifikatzen zuten. Kultura arteko prestakuntzarako ikastaroak egin behar izateari zegokionez, hauxe galdetzen zuten: *Ez gara irakasleak? Ez gara esperientziadun profesionalak? Ba, batzuei irakasteko gauza bagara, besteei irakasteko ere gauza izango gara.* Profesionaltasun optimistaren edo boluntaristaren eraginezkoa izan daitekeen jarrera horrek beste irakurketa bat ere eduki dezake, eta horren arabera, irakasleak nekatuta daude heziketa ikastaroak egitearekin edo ez dute interesik halako gaien heziketan.

Beste irakasle batzuek, aldiz, ez dute nolabaiteko zalantza ezkututzen, eta beldur dira errealitate horri baliabide gutxiarekin eta heziketa berezi urriarekin egin behar diotelako aurre. Irakasle batzuk, kultura arteko gaiari dagokionez, okerreko kontzepzioz beteta daude. Beste irakasle batzuen ustez, kultura arteko hezkuntzak beste gai batzuek baino garrantzi txikiagoa dauka, adibidez, hezkuntza bereziak baino garrantzi txikiagoa, eta beraz, hori ikuspegi folklorikotik bideratzen dute.

6.2.1. Tokian tokiko lana: galdetutako irakasleak eta galdera motak

Zuzendariei eta ikasketa buruei elkarrizketak egiteaz gain, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza, Bigarren Hezkuntzan eta HHE zentroetan aktiboan dauden irakasleen artean ere inkestak egin dira, horiek ikasle atzerritarrek dituztenenean. Oinarrian, irakasleak lehen aipaturiko zentroetakoak dira, eta horiek berebizikotzat hartzen dira laginerako, jatorri atzerritarreko ikasle kopuru handia dutelako.

Sistema hau eta zuzendaritza taldeekin erabilitakoa ez dira berdinak. Inkestak eman dira klaustroetako kide guztientzat, ikasgeletan ikasle etorkinak dituztenean, eta laguntzea erabaki dutenek, gainera, informazio osagarria eta balio handiko iritziak eman dituzte; horrenbestez, eskerrak eman nahi dizkiegu.

Inkestatuek, beraz, bete egiten dituzte **boluntarioak eta egokiak** izateko baldintzak, guztiak ere esperientzia dute ikasle etorkinekiko irakaskuntzan. Lagina osatzen duen irakasle kopurua ehun eta hogeikoa da, eta horiek antzeko proportzioan banaturik daude Lehen eta Bigarren Hezkuntzan. Guztizkoaren herena pribatu-itunduek osatzen dute. Hemen ez dira sartzen Gasteizen eta Lurralde Historikoan ikerturiko hogeita hamabost zentroetako zuzendaritza taldeetako kideei egindako elkarrizketak (irakasleei buruzko galderei dagokienean izan ezik); horien erantzunak beste atal berezi batzuetan biltzen dira, 4. kapituluan.

120 ez da kopuru oso handia, baina esan daiteke lagin adierazgarria dela; izan ere, ikasgeletan ikasle etorkinak dituzten irakasleen zati garrantzitsua hartzen du barruan: tokian tokiko lanean parte hartu dutenak ikasle etorkinik gehieneko Arabako klaustro guztietako kideak dira. Erlazio zuzena ezar daiteke ikasle atzerritarren eta partaidetzaren artean: inkestei erantzun dion irakasle kopururik handiena ikasle etorkinik gehieneko zentroetan dago.

Halako ikasleekin kontaktuan dauden ikasleen **batez besteko adina** handiagoa da sektore publikoan pribatuan baino: %38 40-50 urte bitartekoa da eta %26 50 urtetik gorakoa da. Ikastetxe pribatu-itunduetako irakasleek, inkestan parte hartu dutenek, gehiengoak baino batez besteko adin txikiagoa dute; %70 30-40 urte bitarteko segmentuaren barruan dago. Batzuk 30 urtetik beherakoak dira. Irakaskuntzan ikasle etorkinekin emandako batez besteko denbora

3-4 urtekoa da sare publikoaren barruko irakasleen artean (Lehen Hezkuntzakoak Bigarren Hezkuntzakoak baino esperientzia handiagoa), eta 2-3 urtekoa sare pribatuaren barruko artean.

Ikasgela bakoitzeko ikasle kopurua aldagarria da: 1-2 ikasle hasi eta 18 edo 20 ikaslera bitartean. Azken hori kasu berezia da: *“20ko klase batean 18 etorkinak dira eta gainerako biak ijitoak”*. Ez da kasu bakarra, eta horrek, ikasle etorkinei dagokienez, aditza ematen du halako taldeetan aniztasun handia dagoela; izan ere, horixe gertatzen da atzerriko ikasleen zifrari ijitoen etniako ikasleak gehitzen zaizkienean, taldeen barruan halakoak ere egoten baitira. Irakasle batzuek horixe azaldu dute emandako erantzunetan; izan ere, ikasle etorkinen zifrari “X ijitoren” zifra gehitu diote, eta horrek agerian jartzen du ikasgela batzuetako konplexutasun handia. Nolanahi ere, kopururik ohikoena 4-8 bitartekoa da, Lehen Hezkuntzako taldeetan. Bigarren Hezkuntzan, erantzun askotan esan dutenez, kopurua *“aldatu egiten da talde batetik bestera”*, irakasleek (curriculum aniztasunekoan kasuan izan ezik) maila eta talde desberdinetan ematen baitituzte klaseak.

Ia hitzez hitz jaso diren, ahal izan den neurrian, bat-bateko erantzun batzuk agertzen dira. Horrela, horiek hitzez hitz jasota, zuzenago islatuko dira irakasleek honako honi buruz eman nahi izan dituzten ideiak: **baliabideei eta euren irakaskuntza lana hobetzeko neurriak**.

Aurkezturiko **galdeketaren** helburua honako galdera hauei erantzutea da:

- Zer uste dute irakasleek ikasle etorkinen hezkuntzari loturiko hezkuntza alderdiei buruz?
- Zer pentsatzen dute irakasleen heziketari buruz, ikasle berriei dagokienez?
- Zer uste dute ikasle horiek ikasgeletan hobeto integratzean eragina izan ditzaketen alderdiei buruz, betiere ikastetxeko edo ikasgelako maila akademikoari kalterik egin gabe? Zuren ustez, zer ikastaro egin behar da beharizan berriei aurre egiteko? Zer iradokizun planteatuko lituzkete?

Horretarako, beharrezkoa izan da:

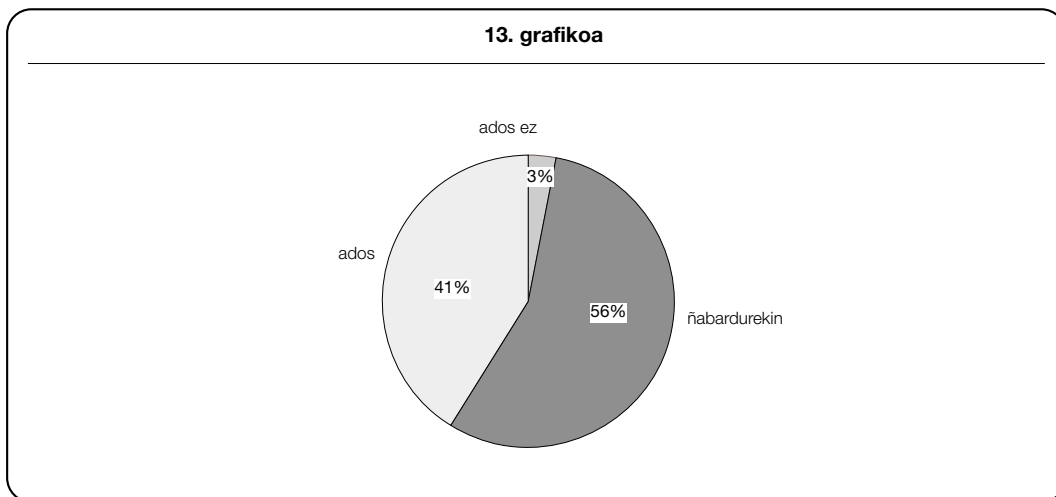
1. Euren ikastetxeetan halako ikasleak egoteari buruz duten iritzia ezagutzea (positiboa edo negatiboa); halaber, ikasleok ikasgelan duten eraginari buruzko iritzia ezagutzea.
2. Halako ikasleen presentziak ikasgelan duen eragina eta horren zergatiak ezartzea.
 - Hezkuntza gabezien, jokabide desberdinen edo balio sistema desberdinen eraginezko ondorio negatiborik sortzen den jakitea.
 - Irakasleei ikasgeletan ikasle etorkinak dituztenean sortzen zaizkien arazoak, izan ere, zaintza pertsonaleko, generoko, elikadurako, familiaren curriculum balioetako edo alderdi akademikoei loturiko alderdien eraginezkoak ote diren jakitea.
3. Inguruan ikusten dituzten kultura arteko hezkuntza beharizanak jakitea:
 - Norberaren eta beste irakasle batzuen heziketari dagokionez.
 - Eskari horiei erantzuna emateko egokienak diren metodoei dagokienez.
4. Irakasleek ikasgelan barruko kultura arteko gatazka nola ikusten duten eta hori hobetzeko zer egin daitekeen ezagutzea.
 - Horrek arlo pertsonalean eta profesionalean duen eragina jakitea.
 - Ikastetxeko baliabideen antolaketari eta egin daitezkeen jarduketari buruzko iritzia jakitea.
 - Administrazioari halako ikasleak ikasgelan integratzean eragin positiboa izan dezaketen ekintzak proposatzea.

6.2.2. Irakasleek atzeritik datozen ikasleei buruz duten iritzia

Irakasleek ikasle etorkinak ikasgelara iristeari buruz duten ikuspegia, itxuraz behintzat, ez da negatiboa; aldiz, gehienak ados daude hori ikasgela barruko elementu positiboa dela esatean, kontsultaturiko etapa eta zentro guztietan.

“Ikasgelan/eskolan ikasle etorkinen presentziak **zentroari elementu positiboak eskaintzeari**” buruzko galderari, %56k (gehiengoa) erantzun du esanez “*horrekin ados daudela, baina ñabardurekin*”, eta %41 “*ados dago*”, gehiagoko barik. Gero, aurrerago, azalduko da ñabarduren atzetik beti datorrela azalpen hau: “*baldintza egokiak egonez gero*”.

Honako galdera honekin ere antzeko zerbait gertatzen da, eta horri buruz esaten denez, “*klasean/ikastetxean halako ikasleen proportzioak baldintzatu egiten ditu gainerako ikasleen eskola emaitzak*”. Gehienak horrekin ados daude, baina kasu honetan portzentaia oso txikia ez dago ados, eta batzuek nahiago dute aukera hau: “*ñabardurekin*”. Irakasle batek erantsitako ñabardura beste erantzun askotan ikusiko dugu: “*hizkuntza ez menperatzea da garrantzitsuena; bestalde, emaitzei baldintzak jartzea ez du esan nahi horiek txartu egiten direnik*”.



Ikasgelan/eskolan ikasle etorkinen presentziak elementu positiboak eskaintzen dizkio zentroari

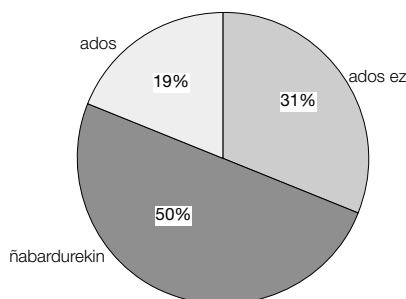
Halako ikasleen sartzeak ikasgelan izan ditzakeen **ondorio negatiboei** buruzko iritziei dagokienez, inkestaren atal batean **errendimendu akademikoetan** eragina izan dezaketen alderdiak aztertzen dira. Beste galdera talde batean, irakasle taldeei sortzen zaizkien **zalantzak** agertzen dira, kontuan hartuta ikasleek kultura eta jatorri desberdinekoak direla.

Horrenbestez, ikasle horien presentziak errendimendu akademikoetan “*ondorio negatiborik ote duen*” galdetzen denean, inkestaturiko irakasleek erantzun dute horiek batez ere aurretiazko prestakuntza akademikorik eta hizkuntza gaitasunik ez izatearen eraginezkoak direla, kulturari edo erlijioari loturiko alderdien eraginezkoak baino gehiago. Erantzunen ehunekoak berdin-berdinak izan ez arren, pribatuaren eta publikoaren arteko balorazioak, bai Lehen Hezkuntzan eta bai Bigarren Hezkuntzan, oso antzekoak dira.

Gabezia intelektualak, akademikoak eta linguistikoak emaitza negatiboen eragile nagusienetarikoa dira, eta jokabideei, ohiturei, balio desberdinei, sinesmenei edo motibazioei lotutakoak bigarren mailan daude, lehenengoetatik oso urrun. Hala eta guztiz ere, lehen esan dugunez, gabezia intelektualak edo akademikoak baino gehiago hizkuntza mailako gabeziak dira, bat-bateko azalpen guztietan aipatzen direnak.

“*Atzerriko jatorriaren eraginezko ezaugarri berezien ondorioz sortzeko moduko gatazken zergatiak*” deritzenei dagokienez, ikastetxe guztietako irakaslerik gehienak ez daude ados, batzuetan desadostasun nabaria ere adierazten baitute, zaintza pertsonaleko edo generoko (nesken eta mutilen arteko bizikidetzan) alderdiek ikastetxeko bizikidetzan eragina izatearekin; gainerako ikasleen kasuan ere gauza bera gertatzen da. Elikadurari dagokionez ere gauza bera esan daiteke, baina kasu honetan irakasleen laurdenak uste du horrek “*nolabaiteko eragina*” duela.

14. grafikoa

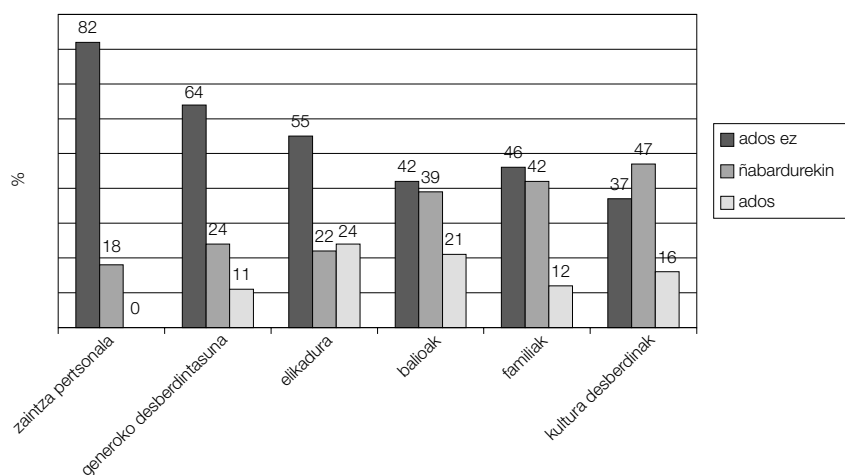


Klasean/ikastetxean halako ikasleen proportzioak baldintzatu egiten ditu gainerako ikasleen eskola emaitzak

Egindako elkarrizketa pertsonaletan, jakin dugu horrek eragina duela musulmanen taldean, talde horrek menu bereziak behar dituelako, hau da, txerrikirik gabeko menuak. Eskolako egun baten zeharreko baraualdi iraunkorra ere (nagusiek Ramadanen egiten duten baraualdia) eragingarria izan daiteke ikasle horien eskola errendimenduan. Kasu berezi batean, zenbait eskolatako jantokian gertatu den kasu batean, fede musulmanaren ikuspegi desberdinak ikusi dira; izan ere, familia batzuk beste zenbait baino sutuagoak dira eta euren haurrak eta, zeharka, gainerako familien haurrak behartu egiten dituzte, azken familia horiek euren seme-alabei koranean ezarritakoa modu malguagoan betetzeko baimena eman arren.

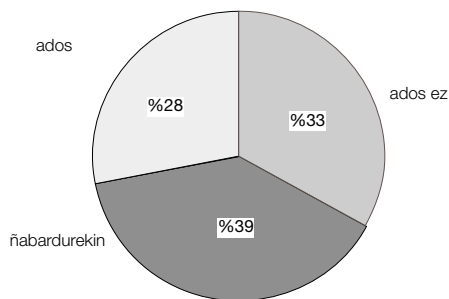
Horri dagokionez, gero eta iritzi gehiagotan ñabardurak eta adostasunak agertzen dira “*balioak, familiak*” eta, batik bat, “*kultura desberdinak*” ikasgeletako gatazken eragileak izateko aukerari buruz. Familiei buruzko erreferentzien kasuan, “ñabardurak” agertu dituzten batzuek diotenez, familien eraginezko gatazkek, izan ere, familia horiek eduki dezaketen gizarte sustrairik ezaren eraginezko arazoei lotuta daude, eta horrek, jakina, eragina dauka euren seme-alabengan. Azken taulan “*kultura desberdinak*” aipatzen dira; bertan ikusten denez, sarritan gertatu ez arren, batzuetan, patioetako edo ikasgeletako bizikidetzan kultura desberdineko kideen arteko gatazka sortzen da, eta halako gatazkek batzuetan konnotazio arrazistak izaten dituzte.

15. grafikoa



Ikasle horien presentziak euren eskola errendimenduan ondorioaren bat sortzen duenean, hori honako honen eraginezkoa izaten da

16. grafikoa



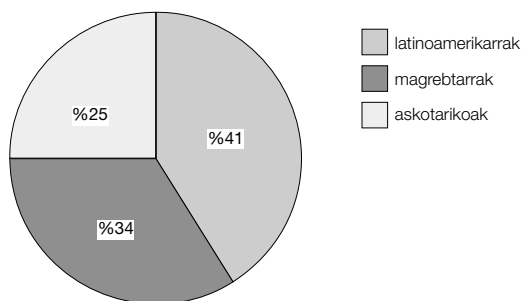
Esan, mesedez, ados bazaude ikasle etorkinek eskolara euren kulturako edo erlijioiko ohiko janzkera eraman ahal izatearekin

Bat-bateko oharrak:

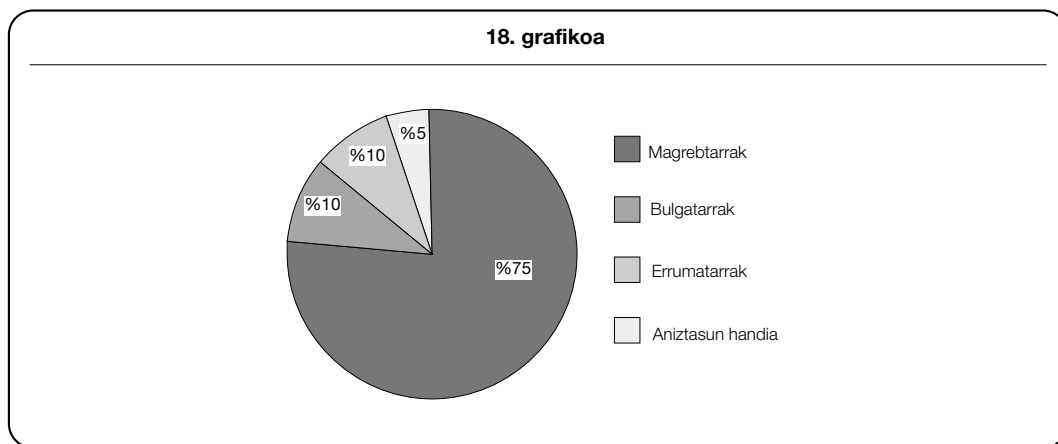
- «Debekatu egin beharko lirateke mojen eta abadeen abituak?»
- «Borondatezkoa bada, eta ez derrigorrezkoa.»
- «Ez daukat argi.»
- «Nire ustez negatiboa da.»
- «Lekuan lekukoa egin behar da.»
- «Fanatismoa eta ez-integrazioa duenean.»
- «Beti emakumea diskriminatzen delako, eta horrela, gizonaren eta emakumearen arteko desberdintasuna sortzen da»

“Aipatu zure eskolako/ikastetxeko etorkin talde garrantzitsuena, halakorik egonez gero” esaldiari dagokionez, esaldi horretan nahiago izan dugu **garrantzitsuena** hitza erabili, beste hitz batzuk erabili beharrean, adibidez, “arazotsua” edo “ugariena”; horrela, irekita uzten da inkestatuen interpretazioa eta ez da erantzuna baldintzatzen. Kasu horretan ez da adierazten ikastetxeetako ikasle kopurua, irakasleek beste ikasle batzuegandik nabarmentzen dituzten ikasleen kopurua baizik. Nolanahi ere, hurrengo erantzunetan osatu egiten da informazioa:

17. grafikoa



Lehen Hezkuntzako talde «garrantzitsuenak»



Taldea «garrantzitsuenak» Bigarren Hezkuntzan

Lehen Hezkuntzaren kasuan ikusten denez, gehien aipatzen diren taldeak Hego Amerikakoak dira, eta Bigarren Hezkuntzan gehien aipatzen direnak Magrebekoak dira, eta horiei dagokionez, inkestatuek izen desberdinak erabiltzen dituzte: batik bat “marokorrek” eta “magrebtarrak”, baina baita “Afrika iparraldekoak” eta “arabiarrek” ere, eta talde honetan sartu den kasu batean “musulmanak” hitza erabili da. Nolanahi ere, jatorri bereberko ikasleak edo aljeriarrak edo sahararrak ez dira inoiz ere aipatzen.

Aiarako ikastetxe pribatuan, biztanleria etorkinaren kopururik handiena (%50) ikasle **sahararrek** osatzen dute, eta, jakina, horixe da kasu guztietan aipatzen den taldea, gehiengoa baita atzerriko taldeen artean. Hori kasu bakarra da, Santikurutze Kanpezuko bulgariarrek batera, gutxiengo talde “uniformea” osatzeari dagokionez.

Hurrengo atalean, galdera hauxe egiten zen zeharka: ea “*esperientziaren arabera, ikasgelako jokabideari dagokionez arazorik gehien sortzen duen etorkinik dagoen eta arazo horiek zeintzuk diren*”.

Lehen eta Bigarren Hezkuntzan erdiak baino gehiagok ezetz erantzun dute, edo ez dute erantzun. “Bai” erantzun dutenen artean, arazoak ondoko zergatietan oinarrituz azaldu dira:

Lehen Hezkuntzan:

- «Kultura matxista.» «Kultura diferentea dutenak (hizkuntza, ohiturak).»
- «Eskolatu gabeak, sustrai latindarrik gabeko hizkuntza dutenak.» «Bortitzagoak eta errespetu gutxiagokoak arraza desberdinen artean (arrazei buruzko irain asko).»
- «Diziplina, maila akademikoa.» «Hizkuntza-kultura, maila ekonomikoa.»

Bat-bateko iritzietan egin diren oharrak:

- «Ikasgela bakoitzeko etorkin gutxiago egon beharko luke.» «Arazo nagusia hizkuntza da.»
- «Taldea berezietarako laguntza, ez atzerriarrak izateagatik, hizkuntza beharrianak edukitzeagatik baizik.»
- «Integrazioak aberastasuna adierazten du.» «Taldea irekiagoak eta gizatiarragoak dira, baina emaitza motelagoak dituzte.» «Taldea bereziak dira, baina gainerako ikasleekin erlazionatzen dira.»
- «Txarrena apur-apurka etortzea da, eta horrela, klaseko erritmoa apurtu eta lortu ezin dituzten gurari asko dituzte.»

Bigarren Hezkuntzan:

- «Jokabide [arrazista] arraza beltzeko kideekin.»
- «Erlatiboa da; dirudienez, marokorrek sortzen dute arazorik gehien, ikastetxearen barruko etorkin talde nagusia osatzen baitute.»
- «Errespetu eza eta intransigentzia gainerakoekiko.»
- «Magrebtarrak (mutilak), neskek ez baitute arazorik sortzen.»

- «Maila baxuagoa dutenez, ezin dute klasea ondo jarraitu; interesa galdu, gogaitu eta arazoak sortzen dituzte.»
- «Tratu txarrak (kasu espezifiko bat).»
- «Lan eta bizikidetzaz ohiturarik eza.»
- «Hispanoamerikarrak: jokabide ona eta lanarekiko interesa.»
- «Ikasgelan etorkinak egoteak eragina dauka errendimenduan.»
- «Ikasgelaren barruan, aniztasuna beti da aberasgarria.»
- «Etorkina ez den ikasleren baten lehia jeloskorra ekidin behar da.»

Bat-bateko iritzietan egin diren oharrak:

- «Magrebtarrak: batzuek diziplina arazoak dituzte.»
- «Ikasle kopuru handiak ez du gatazkarik sortzen.»
- «Atzerapena oinarritzko ezagupenetan.»
- «Gizarteratzeko arazoak.»
- «Jokabide kodeak ez ezagutzea.»
- «Familia inguru desegituratua eta marjinala.»
- «Kalean sozializatzeko esperientziak egin beharko lirateke, inguru bortizetan.»
- «Hispanoek gabezia intelektual handia dute eta lehenbailehen hasi nahi dute lanean, dirua irabazteko.»
- «Tokikoek etorkinek baino arazo gehiago sortzen dute.»

“Ikasleak hezkuntza-sisteman hobeto integratzeko baldintzak” deritzonean, iritzi oso desberdinak daude galdeketa parte hartu duten irakasleen artean. Inkestatuek ez dute erantzun bakar bat nabarmendu, eta kasu guztietan ahalezko zergati batzuk eman dituzte, ikasle etorkinen integrazioa azaltzeko.

Batzuen ustez, halako ikasleen integratze faktorerik garrantzitsuena **adina** da, eta horiek jakintzat ematen dute integratzea gazte-gaztetan egin behar dela. Ikasgelan zenbat eta lehenago sartu, hezkuntza-sisteman hainbat eta hobeto integratuko dira; hori frogatzeko, esan dute adinik txikieneko atzerritarrak direla ondoen egokitzen direnak, eta kasu batzuetan, gainera, autoktonoek baino emaitza hobeak lortzen dituzte.

Haur Hezkuntzako ikasleekin, gehienek uste dute halako ikasleek ez dutela behar curriculum egokitzapenik eta laguntza berezirik. Horiekin gainerako ikasleekin bezala jarduten da eta euren progresioa antzekoa izaten da, ikasle guztien multzoan dauden aldagaien arabera. Ez da ahaztu behar, hala eta guztiz ere, etxe barruko errealitatea oso desberdina izan daitekeela; izan ere, gurasoek batzuetan ez dakite eskolako hizkuntza eta beharrezko linguistikoak desberdinak izaten dira, eta faktore horiek erabakigarriak dira ikaskuntza oztopatzeko orduan. Ez dira ahaztu behar familien egoera sozio-ekonomikoari loturiko faktoreak.

6.2.3. Irakasleek kultura arteko prestakuntzari buruz duten iritzia

Irakasleei, batik bat zenbait hezkuntza plan ezagutu dituztenei, onartu egin behar zaie programa berrietara egokitzeko eta horiek pedagogia berriekin garatzeko gaitasuna. Gaitasun hori, berriz, ikasgela barruko eguneroko lanari buruzko ikerketan izandako esperientziaren eraginezkoa da, baita klaustroaren gainerako kideekiko elkarreraginaren eraginezkoa ere. Gaurkotze pedagogikoaren beste iturri bat, izatez ere, heziketa iraunkorreko ikastaroak dira; horietara eskola aldian joaten dira, batzuetan gainera oporraldietatik astia aterata.

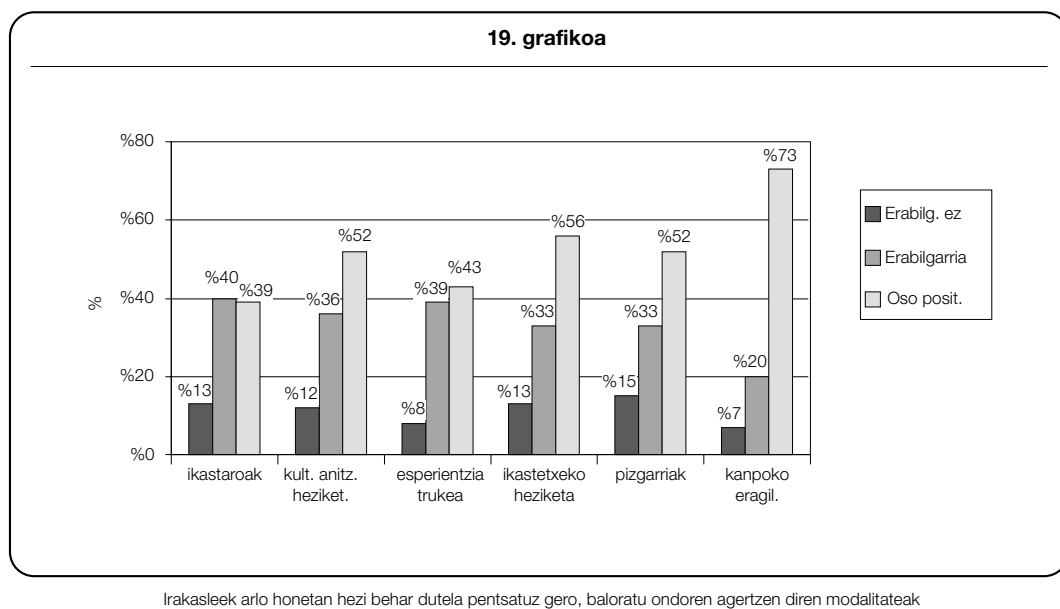
Kontuan hartu behar da irakaslerik gehienek, ikasle etorkinekin dabilzanean dagokienez, esan dutela halako ikasleekin moldatzeko heziketa egokia behar dutela; izan ere, euren ustez, heziketa ikastaroak teorikoegiak dira edo horiek ematen dituztenak oso urrun daude ikasgela barruko praktikatik. Horrenbestez, ez dago poztasun handirik ematen diren ikastaroekin, eta batzuetan, gainera, sentsazio idilikoa eta irrealia ematen da horietan aurkezten diren planteamenduei buruz, horiek nekez aplikatu daitezkeelako ikasgela erreal batean.

Adituek, ikastaroei dagokienez, erreakzio horri “*txerto efektua*” esaten diote; izan ere, arazoak konpontzeko balio izan ez duten ikastaroetan parte hartu duten irakasleen artean ukapena edo desinteresa garatzen da, arlo horretan baliozkoak

izan daitezkeen beste heziketa proposamen batzuekiko; edo, oraindik ere larriagoa dena, eskoletan kultura arteko hezkuntza gauzatzeko nahiarekiko eta aukerarekiko.

Kontsultaturiko irakaslerik gehienen ustez, garrantzitsua da kultura desberdineko ikasleei irakasteko gaitasuna ematen duen heziketa jasotzea. Erantzun horri dagokionez, gogoratu behar da Besalú X. (1999) bezalako adituen iritzia; horiek arretaz ibiltzeko gomendioa ematen dute, sarritan irakasleek halako ikasleekin moldatzeko errezetak soilik eskatzen dituztelako. Nolanahi ere, ez da segurua ikasle batzuekin eta eskola batzuetan emaitza onak eman dituzten metodoak beste ikasle eta irakasle batzuentzat baliozkoak izango direnik.

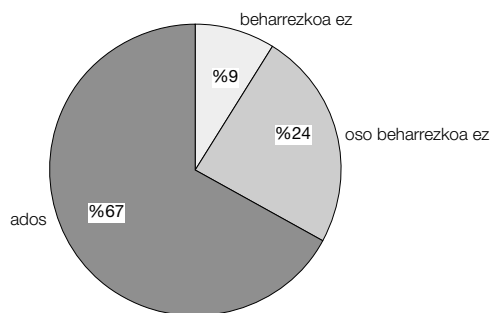
Gainera, batzuetan, soluzio zehatzak bilatzen ari direnean, adibidez, kasu honetan, kultura aniztasuna arazotzat hartzen da (hizkuntza eta jarrera mailako arazotzat), eta bat-bateko erantzun askok horixe jartzen dute agerian. Konpentsazioko hezkuntzan pentsatzen da, kultura arteko hezkuntzan pentsatu beharrean (Jordán J.A.,1999).



Inkestek berretsi egiten dute ikastaroei buruz lehen esandakoa, horietatik baitira baloraziorik txikiena lortu dutenak. Bestalde, orokorrean, heziketa beharrezan nahasiagoa dago, eta hori agerian gelditu da heziketa hori emateko planteatu diren aukera desberdinetan. Aipagarriak dira “*kanpoko eragileak*” eta “*ikastetxeko heziketa*”, eta horiek osagarriak izan daitezke. Izan ere, lehenengoaren barruan aukera desberdinak sartzen dira (hezitzaileak, unibertsitateko irakasleak, esperientziadun kideak, mahai-inguruak, etab.), eta zentro ugari irakasleen presentzia eduki dezakeen lekuan egin daiteke.

Aipagarria da, ikastaroen kasuan gertatzen den bezala, irakasleek ere material pedagogikoak eta esperientziak trukatzeko. Izan ere, horixe kontatu dute inkestaturiko pertsonen arteko hiruk, zuzendari batek, espainoleko irakasle batek eta arabiar hizkuntzan laguntzeko irakasle batek; horiek aurrendariak dira ikasle etorkinekiko esperientzian, eta hizketaldiak eman dituzte halako ikasleekin izandako esperientziei buruz. Bigarren Hezkuntzan gauza bera gertatzen da. Azkenean, kasu askotan, irakasleek nahiago dute informazio zuzena jaso, beste irakasle batzuen ikasgelatik, teoriaz beteriko hizketaldiak baino (luzaro ikasgeletatik urrun egondako irakasle adituek emandako hizketaldiak).

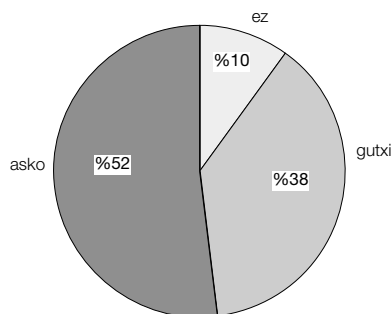
20. grafikoa



Haur hauen irakaskuntzan dabiltzan irakasleek heziketa berezia behar dute

Bestalde, **irakasleentzako eskolek** agerian utzi dutenez, kultura arteko heziketako benetako eskaria dago, edo behintzat, %67k horren aldeko erantzuna eman du, hau da, horien ustez irakasleek heziketa berezia behar dute ikasle etorkinekin jarduteko. Heziketa hori, kontsultaturikoen %52aren ustez, ikastetxeko irakasle guztiek jaso beharko lukete, baita ikasgelan ikasle etorkinik ez dutenek ere.

21. grafikoa



Ikasgelan oraindik ikasle etorkinik ez duten irakasleek ere "kultura anitzeko hezkuntzan" ere heziketa behar dute

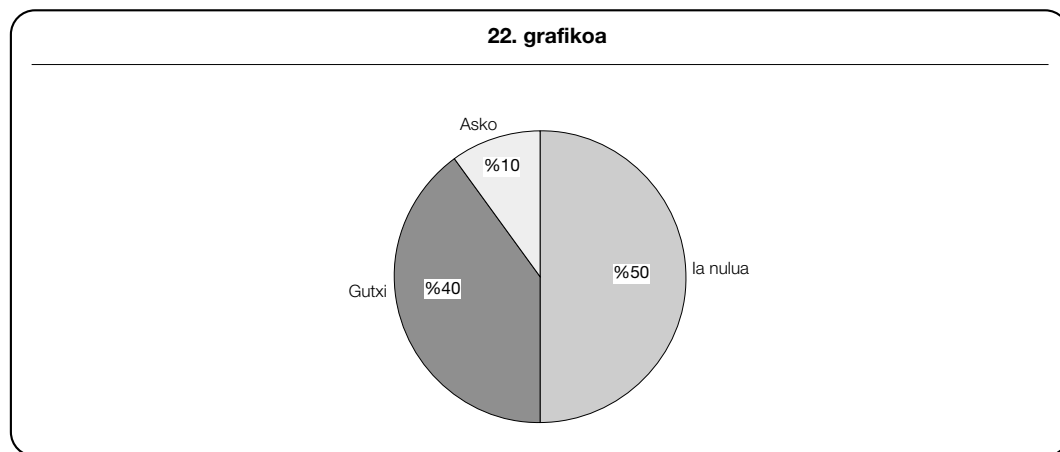
Irakasleen iritzi hori bat dator Jordánek (1996) adierazitakoarekin, esaten duenean ezinbestekoa dela irakasleen heziketa eta hori ikastetxeko irakasle guztientzat izan beharko litzatekeela; izan ere:

“Irakasle boluntario gutxi batzuk soilik eskuratzen dutenean, eskolaren egitura eta curriculum orokorra lehengo antzean gelditzen dira. Gainera, halako eredu batean, heziketa indibidualistako eredu batean, ikastetxeko irakaslerik gehienek arlo horretako heziketa jaso arren, eskolako kultura arteko ethos deritzona zatikako kontzepzioekin osaturik egongo litzateke, eta zati horiek sarritan, gainera, elkarren aurkakoak izango lirateke.»

Beraz, irakasleen prestakuntza bereziko beste arlo bat dago eta horren izena **“kultura arteko heziketa”** da.

Orain dela urte batzuk, ez zen ezer entzuten kultura arteko heziketari buruz. Gaur egun, gai horren inguruan kezkatuak dabilen irakasle kopurua oso handia da. Hala eta guztiz ere, Xavier Besalúren iritzi (1998) ez da ezer berririk asmatu behar: *“tradizio pedagogikorik onena birsortu behar da, eta tradizio horrek beti eduki du argi pertsonak hezteko horiek*

ezagutu, errespetatu eta euren aniztasunean hartu behar direla: kultura arteko hezkuntza guztientzako ('gutxiengoak ere barne') kalitateko hezkuntza baino ez da".



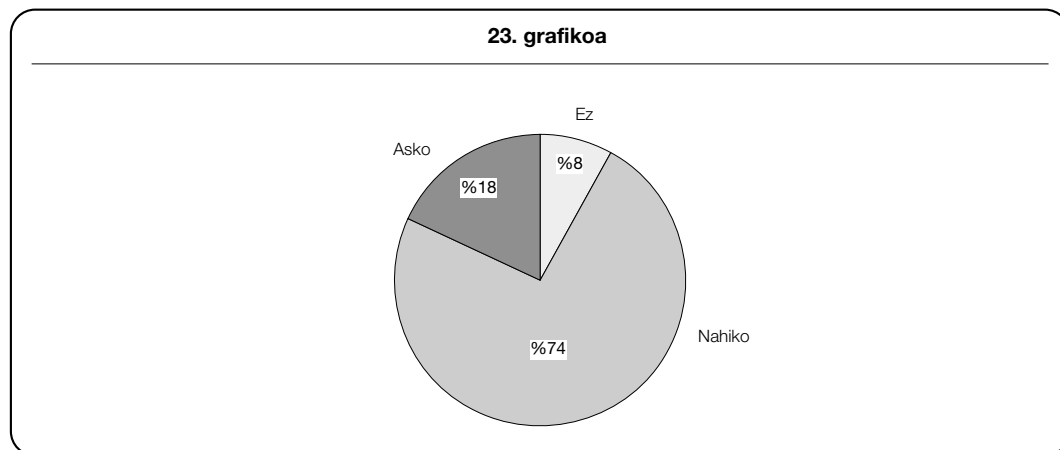
Hauxe uste dut "kultura anitzeko hezkuntzan" dudan heziketari buruz:

Beti esan da, arrazoi osoarekin esan ere, irakasleak funtsezko piezak direla kalitateko hezkuntzan. **Kultura arteko** hezkuntzan gauza bera gertatzen da.

Hezkuntza hori eskolako bizitza osoan oinarritzen duen printzipio pedagogikotzat ager daiteke heziketa-proiektuan, edo eskolako bizitzaren barruko alderdi praktiko batzuetan izan dezake eragina: nolana ere, horren aplikazioaren arrakasta irakasleen eta horien prestakuntza handiagoaren edo txikiagoaren araberakoa izango da.

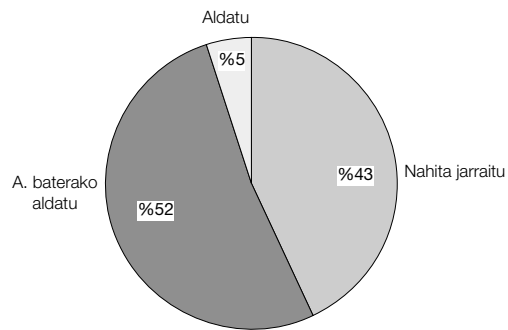
6.2.4. Irakasleen beste iritzi batzuk

Irakaslerik gehienak nahiko antzekoak diren eta alderdi kulturetik begiratuta homogeenak diren ikasle taldeei erantzuna emateko hezita eta ohituta daude. Hori dela eta, kulturaren aldetik desberdinak diren ikasleen etorrera *arazo* gehigarritzat hartzen da sarritan, ikasgeletan berez ere aniztasun handiagoa dagoelakoan. Horrenbestez, irakasleen artean kontraesan bez beteriko sentimendua dago; bertan, kultura arteko hezkuntzan sumatzen diren aukerak eta irakaste-prozesuen desberdintasuna ikustearen eraginezko ezintasuna nahasten dira. Hurrengo galderei emandako erantzunek, behintzat, horixe jartzen dute agerian.



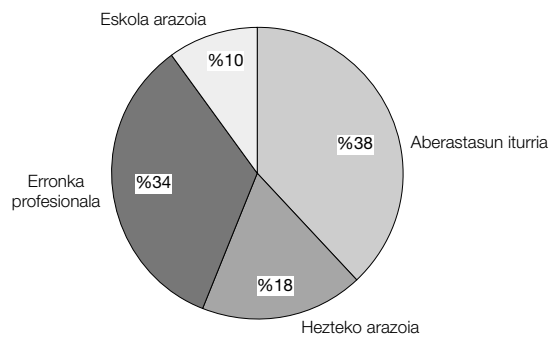
Ikasgelan halako ikasleak egotearen eraginez, ohiko errendimendua aldatu egiten da

24. grafikoa



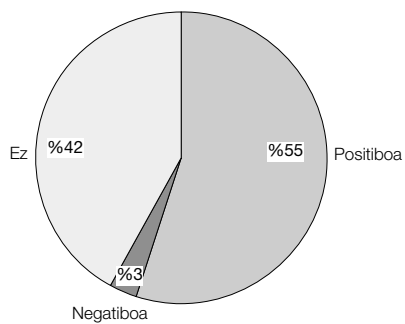
Kultura anitzeko klaseei dagokienez, nahiago dut:

25. grafikoa



Nire uste, kulturaren aldetik desberdinak diren ikasleak edukitzea hauxe da (lehentasun ordenaren arabera):

26. grafikoa



Ikasle horiekin egunero egotean aldatu egin da horiek ikusteko modua

Aipatu dugun kontraesana aurreko galderetan ikusten da, eta horrela, ikasle etorkinen errendimendua “aldatu” egiten den bezala, irakaslearen ikasgelak “*aberastasun iturritzat*” edo “*erronka profesionaltzat*” hartzen du hori; izan ere, hori ikusteko modua aldatu duten irakasleak gehiago dira eta horri buruzko balorazio “positiboa” egiten dute.

Bestalde, gauza ezezagunarekiko beldur antzekoa edo nolabaiteko segurtasunik eza sumatzen da eman diren erantzunetan: kultura anitzeko klaseetan egoteari dagokionez, gehienek (%52) esan dute nahiago dutela “*aldi batean aldatu*” (gainera, %5ek esan dute aldatu egin nahi dutela, besterik gabe); beste %43k, berriz, “*nahita jarraituko luke*”.

Ikasleen etorrera ez dirudi berez arazoa denik; hala eta guztiz ere, bakarrik sentitzen diren, heziketa urria duten eta laguntza nahikorik ez duten irakasleek arazotzat ikusten dute, horiek ez baitute errealtate berriari aurre egiteko laguntza nahikorik: ikasgeletan zortzi, hamar edo hamabi urteko ikasleak sartzen dira, eta horien ezaugarriak gainerako ikasleenak baino askoz ere anitzagoak dira (azken horiek berez ere heterogeneoak direla aintzat hartuta); izan ere, euren erreferente kulturalen eraginezko desberdintasun linguistikoak, erlijiosoak, jokabidekoak eta akademikoak dituzte. Arazoaren pertzepzioa larriagotu egiten da ikasle berri horien kopurua handia denean, lehendik eskolaturik ez daudenean, familiekiko komunikazioa erraza ez denean, nazionalitate ugariak direnean eta gero ikasle autoktono gutxiagoko eskolatan biltzen direnean.

Irakasleek heziketa egokia behar dute halako ikasleei erantzun egokia emateko; hala ere, horrez gain, gainerako ikasleei ere arreta egokia eskaini behar diete, eta guztiak ere kalitatezko hezkuntza jaso behar dute. Hori dela eta, “*ikasle horientzat ere kalitatezko hezkuntza eskatzen duten arduradunek baliabide guztiak eskaini behar dituzte horien heziketa trinkoa izateko*” (Jordán J.A., Essomba, 1999:68).

Irakasleak haur eta heldu etorkinentzako espainolaren irakaskuntzan heztearen arloan, “*ez dago arazo orokorrik eta arlo honetan ez dago koordinaziorik administrazioen artean*”, aditu batzuek “Santanderreko manifestua” deritzon agirian salaturikoaren arabera. F. Villalvak eskari horren inguruan dioenez (2004), “*ama hizkuntza ez den hizkuntza batean mintzatzen den herri batera heltzen diren pertsonen hizkuntza horren ikaskuntza espezifikoa behar dute. Testuingurua, berezko barneratzea eta hizkuntzarekiko kontaktuak berez ez dira nahiko hizkuntza hori ondo erabiltzeko*”.

Hori dela eta, haur edo heldu etorkinen irakaskuntzan ari diren irakasleek hauxe eskatzen dute: “*curriculum berezia, irakaskuntza praktika diseinatze, garatzeko eta ebaluatze*”. Gainera irakasle horiek honako hau eskatzen dute: “*Administrazioak heziketa horren espezifikotasuna onartzea eta arlo honetan unibertsitateko titulazioak sortzea, eta eskari horren arabera kalitatezko material didaktikoak sortzea*”.

6.2.5. Zuzendaritza taldeen erantzunak ikastetxeek Administrazioaren aldetik jasotzen duten laguntzari buruz

Ikastetxeetako zuzendariak Arabako irakasleek jasotako heziketari buruz ematen dituzten erantzunei dagokienez, badirudi heziketa hori beharizanaren eraginezkoa izan dela. Izan ere, euren ikastetxeetako irakasle kopuruari buruz (ikasle etorkinak iristeari loturiko heziketa jaso duten irakasleak) kontsultatu diren zuzendari eta ikasketa buru guztiek esan dute halako ikasleekin kontaktuan dagoen irakasle kopurua ikastetxe bakoitzeko batekoa edo bikoia dela.

Heziketa ikastaroetan zebiltzan irakasleei dagokienez, horiek hiru orduko ikastaroak egin dituzte (hamabostean behingoak), eguneroko irakaskuntza praktikarekin batera. Kideekiko harremanetan esperientziak trukatzeko zuzentzen, egokituriko unitate didaktikoak prestatu zituzten eta heziketa nahiz informazioa jaso zuten euren hezkuntza praktikari loturiko alderdiei buruz.

Kontsultaturiko ikastetxe guztien artean, bertako zuzendarien %55ek esan zuten heziketa bereziko ikastaroetan irakasleren bat eduki zutela. Horien guztien artean, irakasleak hezteko eta laguntzeko heziketa zentroek (Berrikuntza Pedagogikoaren menpekoak) antolaturiko ikastaroetara joaten ziren irakasleak bat edo bi ziren, kasu guztietan

ikasgelako irakasleak, Pedagogia Terapeutikoko irakaslea edo Hizkuntza Laguntzako irakasleak, horiek inplikaturik baitaude ikasle etorkinen arretan.

Ikastetxe bateko zuzendariak esan du joan egin dela halako heziketari loturiko ikastaro batera, eta bertan, klaustroko kide guztiek Lehen Hezkuntzako aditu batek emandako heziketa ikastaroa jaso zuten; horrenbestez, gaia arlo horren barruan planteatzen diren guztien artean aztertu zen.

Zuzendaritza taldeek administrazioak emandako laguntzari buruz emandako erantzunei dagokienez (ikasle etorkinak egotearen araberrako laguntzak), horietan ez da informazio garrantzitsurik ematen, laurdenek ez baitute erantzun, edo esan dute ez dakitela horri zer balio eman. Erantzun dutenen artean, gehiengoak hiruko balioa eman dio, batetik bozterako eskalan, eta beraz, ez da argitasun handirik eman. Gainera, baliorik muturrekoenak (alde batetik eta bestetik) dituzten erantzunak ez dira kontrajartzen.

Hala eta guztiz ere, alderdi zehatzagoei buruzko gaietan sartzean, hobeto ikusten dira eskolako antolaketari eta administrazioaren eginkizunari buruz egiten diren balorazioak. Horrela, talde bakoitzeko ikasle kopuruaren murriztapena, hau da, “eskolako ratioa” beherantz aldatzea, hobetzeko moduko faktoretzat hartu edo eskatu egiten dute zuzendaritza taldeen laurdenek, baina beste alde batetik, elkarrizketetan ez da aipatzen klase ugarietara loturiko arazorik.

Ikasle kopurua ez da oso handia eta, orokorrean, ikasleok talde desberdinetan banaturik daude (ahal izanez gero, talderik txikienetan); horrela, ez dago *ratio* oso altuko talderik, eta esan daiteke horrek mesede egiten diola, oraingoz behintzat, ikasle etorkinen integrazioari. Halako banaketak ikastetxeetako arduradunei aukera ematen die horiek ikasgela desberdinetan banatzeko, eta horrela, ez da **ghetto-ikasgelarik** sortzen; izan ere, harrerako ikasgeletan halakoak egoten dira eta Siguánnek halako akatsik ez egiteko esaten du (1998:19):

“Harrerako klaseetako okerrik ohikoena eta kaltegarriena aipatu nahi dut: mailen homogeneizazioa; izan ere, horrek gizarte mailen homogeneizazioa, arazo jakinak klase batzuetan pilatzea eta etorkin talde jakinak baztertzea eragin dezake.”

Izan ere, halakotzat aipatu ez arren, inkestaturiko pertsona batzuek emandako bat-bateko erantzunetan aditzaera ematen zen talde batzuetan gehienak (edo guztiak) gutxiengo ikasleak zirela.

Baliabideei dagokienez, ikastetxe guztiek, baita laguntzako irakaslea jaso zutenek ere, erantzun zuten ez zutela horri loturiko baliabide material berezirik jaso. Beste gauza bat da ikastetxeak beste hezkuntza-programaren batean parte hartzea eta bertan lorturiko baliabideak ikasle guztiek erabiltzea, gehienetan horixe gertatzen baita.

Kontuan hartu behar da helburua ez dela baliabide gehiago lortzea soilik, baliabideok kultura arteko ikuspegi batetik erabiltzea baizik, “*kultura ez-jarraitasunak*” saihestuz; azken horien eraginez, ikerketa askok frogatu dutenez (Kleinfeld, 1973; Lennon, 1988; Verbunt, 1994, Lasagabaster eta Sierra, 2004:68), ikasle etorkin askok ez dute gainerako ikasleen garapen akademiko bera lortzen:

“Ikasle desberdinen eskola porrotaren eragileetarikoa bat, izan ere, euren inguru kulturaletan landutako esperientzien nahiz gaitasunen eta gure eskoletan garatzen nahiz baloratzen direnen arteko erlazio urria da: edukiek ia ez dute loturarik izaten euren mundu errealekin, irakasleekiko elkarreraginean desberdinak izaten dira, euren komunitateetako helduekin dituztenekiko, eta eguneroko bizitzan errealitateari buruzko informazioa emateko erabiltzen diren sistemak (praktikoak) desberdinak izaten dira.”

“*Ikasle etorkinen araberrako baliabide berezirik lortzea. Irakasleak, hornidurak...*” deritzonari dagokionez, inkestaturiko ikastetxe guztien %75ek esan du lanaldi osoko edo partzialeko irakasleen bidezko laguntza jaso duela. Gainerako kasuan, lau ikastetxe (A eredu) ez ziren sartzten Hizkuntza Laguntzako irakasleak lortzeko deialdian; izan ere, deialdiaren arabera, horiek euskarazko irakasleak izan behar ziren, eta A eta B ereduko beste ikastetxe batzuek esan zuten irakasle nahikoa zutela. Laguntzako irakasleei eta materialari dagokionez ikusitako poztasun maila, jakina, aurreko galderan emandako erantzunaren araberrakoa da.

Egokituriko material didaktikoari buruzko balorazioa (ikasle etorkinei erantzun egokia emateko materiala) negatiboa da erantzun egin duten ikastetxe ia guztietan (%50). Hiru ikastetxetan erantzuna ez da negatiboa ez positiboa izan, baina gainerako guztietan erantzuna negatiboa izan da. Izan ere, halako ikasleen beharrianak bat-batean komentatu diren beste atal batzuetan, irakasleak kexu dira ikasle horientzako material berezirik ez dagoelako; izan ere, euren arteko aniztasun handia dago eta, gainera, etorkinek ezin dute ikasle autoktonoen material berbera erabili, eta ez dute ezagutzen merkatuan zer material eskaintzen den. Batzuek diotenez, materiala eurek prestatzen dute eta prest egongo lirateke material hori uzteko, *“beste ikastetxe batzuek eskatuz gero, baina oraindik inork ez die halako eskabiderik egin”*. Berritzeguneak antolaturiko heziketa mintegian parte hartu duen hizkuntza laguntzako irakasleen taldeak unitate didaktikoak sortzeko prozesua hasi du, ikasle etorkinen ikaskuntzarako, baina horren irismena orain arte mugatua izan da.

Laguntzako irakasleak egoteari dagokionez, ikastetxerik gehienak pozik daude, kasurik gehienetan notarik altuena jarri baita. Jakina, Administrazioetik jasotako laguntzarekiko adostasun maila oso altua da laguntzako irakasle bat jaso duten ikastetxeetan, eta ikastetxe horiek inkestaturiko guztien hirurden baino gehiago dira. Gainerako ikastetxeen kasuan, hau da, halako irakaslerik jaso ez duten ikastetxeen kasuan, jakina, laguntzarekiko poztasun maila txikiagoa da, baina hirurden ikastetxetako zuzendariak esan dutenez pozik egongo lirateke *“oraingo moduan geldituta”*, hau da, laguntzako irakasle gehiago eman ez arren *“oraingoek ez kenduta”*, orain arteko giza baliabideekin goerari aurre egiteko moduan daudelako.

Eskaturiko langileei dagokienez, ez da nabarmendu irakasle kopurua handitu beharra, baina horri buruzko ñabardurak egin dira. Probintziako ikastetxeetan, **mugikortasun txikiagoa** eskatzen da: horietariko batean, ikasturte bakoitzean irakasleen %80 aldatzen dira. Horiek diotenez, ikasle etorkinekin dauden irakasleak aldatu egiten dira urtero, eta horrela, eskuraturiko esperientzia galdu egiten da, aldatu egiten baita ikastetxea. Gurasoak ere kexu dira horregatik; izan ere, eurek diotenez, herrietan lan egiten duten irakasleen artean gehiegizko mugikortasuna dago, guraso-elkarteek bertako presidentea den Juan Carlos Alonsoren bidez adierazitakoaren arabera (2005).

LHirik lortu ez duten ikastetxeetan kexu dira, halako irakasleek emateko deialdian murriztapenak jartzen direlako, eta horrela, irakasleok beti ez dira iristen beharrianik handieneko lekuetara.

Orain A erduetan dagoen arazoa, denborarekin, B eta D erduetara iritsiko dela pentsatzen da, eta sortuko diren beharrian guztiei aurre egin behar zaie, ikasleak bi hizkuntzen irakaskuntza eskaintzen duten ikasgeletan sartuta.

Iradokizunen azken atalean (hau ere atal oso garrantzitsua), zuzendari batzuek gogoeta egin dute mundu globalizatu honetan beste kultura batzuetako ikasleak edukitzearen balioari buruz. Guraso askok hori ez dute elementu positibotzat ikusten, eta horrela, ikastetxeetako bizitza pobretu egiten da, guraso batzuek seme-alabak atera egiten dituztelako ikastetxeetatik, ikasle etorkinak iritsi ahala. Kontzientziazte kanpainak ere eskatzen dituzte, gizartearen pentsaera aldatzeko eta kultura arteko gizartearen alderdi positiboak ezagutarazteko.

Ikastetxeetan lorturiko erantzunak eta ikerturiko esperientziak aintzat hartuta, esan daiteke orain arte hezkuntza-sistemak eta azpiegiturak, orokorrean, ondo onartu dutela (gatazka handiegirik gabe) ikasgeletan ikasle etorkinak egotea. Hori, neurri handi batean, irakasleen lanaren eraginezkoa izan da; izan ere, irakasleok, sarritan, beharrezko baliabiderik eduki ez arren, erantzuna eman diete halako ikasleak eskolatzearen ondoriozko eskakizun berriei.

Hori dela eta, irakasleek euren eskariei buruz azaldutakoari jarraituz, Herri Defendatzailearen (2003, 267) gomendio batzuk azalduko ditugu, eta horietan, lan horren jarraitasuna bermatzeko, haxe gomendatzen da:

- *“Hezkuntza agintari batzuek orain arte jarraituriko lerroan sakontzea, hau da, irakasleen heziketa hobetzea, ikasle etorkinen eskolatzeko gero eta handiagoari aurre egin ahal izateko.*
- *Ikasle etorkinak eskolatzeko fenomeno iraunkorra denez, eta etorkizunean hori areagotu egingo dela aintzat hartuta, komenigarria izango litzateke irakasleen heziketarako eskoletako ikasketa planetan eduki eta ikaskuntza egokiak sartzea, etorkizuneko irakasleak gai horren erantzun egokia emateko prest egoteko.*

- Hezkuntza administrazioek material didaktikoen eta pedagogikoen prestakuntza bultzatu eta sustatu behar dute, eta horiek baliozkoak izango dira irakasleek ikasgelan ikasle etorkinei arreta egokia emateko egokiak diren jarduerak egiteko, eta horrela, ikasle horiek ikasgelan integratu ahal izateko.
- Ikasle etorkinen berezitasunen arretarako eta horien hezkuntza beharizanak betetzeko, zalantzarik gabe, lan gehigarria egin behar da, eta hori arlo honetan ardura duten irakasleek egingo dute. Horrenbestez, hori kontuan hartuko da ordainketak egiteko orduan, eta hobariak, kalte-ordainak eta osagarriak erabiliko dira, kasu bakoitzean egindako esfortzu osagarriaren arabera.
- Laguntzako irakasleen zuzkidura da irakasleek gehien baloratzen duten neurria, Erakunde honek eta UNICEFek egindako ikerketan lorturiko emaitzen arabera. Gainera, aurrekontu zuzkidura erabilgarriak eta irakasleriak ahalbidetzen duten neurrian, ikasle etorkinen kopuru handia eskolatzen duten ikastetxe guztietan halako irakasleak egon beharko lirateke.
- Administrazio eskudunek ikasle etorkinak eskolatzen dituzten ikastetxeen alde garaturiko neurriak ikastetxe pribatuetara hedatu beharko dira, baldin eta horiek sinaturiko hezkuntza hitzarmenak ikastetxe publikoek sinaturikoen antzekoak badira.
- Ikasle etorkinak fondo publikoekin eutsitako ikastetxeen artean modu orekatuan banatu arte, halako ikasleen ehuneko handiak eskolatzen dituzten ikastetxeetan neurri bereziak aplikatuko dira, esate baterako, irakasleen eskola orduak murriztea, gainerako astia honako honetan erabiltzeko: jarduerak koordinatzen, materialak prestatzen, ikasleen tutoretza egiten edo familien arreta garatzen, baita tutoretza indartzen ere, eta hori guztia, gainera, kontuan hartuko da egin daitekeen ebaluazioan.
- Zerbitzuok ikasle etorkinen kopuru handia duten ikastetxeetan eman dituzten irakasle taldeen esperientzia kontuan hartuta, eta ikastetxe horiek garaturiko planetan, programetan eta jardueretan jarraitasuna eduki beharra aintzat hartuz, komenigarria da lanpostuak hornitzeari buruzko araudiak irakasle taldeen egonkortasuna bermatzeko xedapenak edukitzea .”

6.2.6. Irakasleen erantzunak ikasle etorkinen integrazioa hobetzeko proposatutako baliabide eta ekimenei buruz

«Beharrezkoak izanez gero, zer proposamen egingo zenioke hezkuntza administrazioari ikastetxearen funtzionamendua hobetzeko?» galderari honako erantzun hauek eman zaizkio:

- Ahal den neurrian, hezkuntza-ereduren bat ghetto bihurtuta ez gelditzea.
- Irakasleen murriztapena eta horiek hezkuntza-sare guztietan banatzea.
- Bitartekaria, laguntzako irakaslea eta egokituriko material didaktikoa.
- Laguntza espezifikoa (materiala eta gizaki mailakoa).
- Apurka-apurka datozen haurrak igarotze-ikasgela batean edukitzea, eta hizkuntza menperatzen ez dutenentzako ikasgelara ez mugatzea.
- Balorazioa ez dago argi adierazita.
- Irakasleen birziklapena; familiekiko komunikazioa erraztuko duen itzultzaile taldea.
- Ikasgela bakoitzeko ikasle kopuru txikiagoa eta “inplikatzeko” gogoia duten irakasle gehiago.
- Laguntzako irakasle gehiago eta irakasleen eskola orduen murriztapena, laguntzako irakasleekiko koordinazioan jarduteko eta materiala prestatzeko.
- Irakasleentzako benetako laguntza. Ikasle etorkinak kultura berriaz jabeaztea.
- Tolerantziari eta errespetuari buruzko aipamenak, hau da, etorkinek euren harrerarako prest daudenei buruz egin beharrekoak.
- 16(3) atalean adierazitakoak: ikasle kopuruaren murriztapena, laguntzako irakasleak, egokituriko material didaktikoa, laguntzako jarduerak...
- Administrazioaren jarraibide argiak: urte batzuetatik hona ikasle etorkinak jaso ditugu, baina ez dugu administrazioaren agindu zehatzik jaso.
- Ondo dabiltzan proiektuen aldeko apustu garbia egitea: “ikaskuntza komunitateak”, “eskola bizkortuak”, etab.
- Giza baliabide gehiago eta horiek antolatzeke autonomia nahikoa.
- Ez dut uste ikasle etorkinak ikasle autoktonoen ikasgeletan barreiatzea onena denik.

- Irakasleen eskabideei kasu egitea, horiek ez baitira edozelan egindakoak izaten.
- B eta D ereduak irekitzea eta ikastetxea ghettoa balitz bezala ez mantentzea.
- Beharrezkoa da ikasleei hemengo hizkuntzak irakasteko aukera ematen duen heziketa trinkoa, eta irakaskuntza hori azkarra eta eraginkorra izan behar da, ikasleak maila guztietan integratu ahal izateko. (Hizkuntza laguntzako irakasle bat).
- Sor daitezkeen arazoak ikasleen adinaren eta ikasgelako etorkin kopuruaren eraginezkoak dira: esperientzia haurren adinean da.
- Onena giza baliabide nahikoa eskaintzea izango litzateke, ikasle horien aldeko ekintza positiboak egiteko, eta horrela, edukitzen dituzten gabezia akademikoak eta linguistikoak gainditu ahal izateko.
- Zuzkidura ekonomikoa handitzea (2).
- Laguntzako irakasle gehiago, irakaskuntza banakakoagoa eskaini ahal izateko.
- Talde bakoitzeko ikasle kopuruaren murriztapena.
- Ikastetxe barruko harrera ikasgela, diziplina arteko taldea, bertan parte hartzen duten irakasleei eskola orduak murriztuta, aniztasunari erantzun egokia emateko material eta proposamen metodologikoak landu ahal izateko.
- Ikastetxeko bizitzan taldeen eta familien presentzia handitzea (baliabideak: bitarteko monitoreak...).
- Irakasleentzako eta gainerako langileentzako heziketa hobea.
- Sentsibilizazio handiagoa.
- Ikastetxearen gizarte eta kalitate mailako onarpena lortu behar da; halako ikastetxeetan “inbertitu” egin behar da.
- Ratioaren murriztapena (2).
- Familien laguntza.
- Gasteizen egitearen edo ez egitearen ondorioz sortzen ari diren ghettoak ez sortzea.
- Ikastetxeari beharrezko baliabideak ematea, ikasle etorkinen arreta ahalik eta onena izateko.
- Familiei eskabidea egitea ikastetxera etortzeko eta bertan parte hartzeko, euren seme-alabei buruzko informazioa jasotzeko.
- Baliabide gehiago. Irakasle gehiago klase lagungarriak ugaritzeko.
- Familiak seme-alaben hezkuntzan parte hartzera behartzea.
- Ikastetxera datozen ikasleei buruzko informazio guztia ematea.
- Irakasle gehiago.
- Nolabait ere, ikasle berrien etorrera erregulatzea: ikasleen “jario” iraunkorrak kalte egiten dio gainerako ikasleen errendimenduari.
- Garrantzitsua da ikasle atzeritarrekin lan egiten duten irakasleei “pizgarriak” ematea, horiek beti hutsetik hasten dabiltzalako.
- Klaustro osoaren inplikazioa, jantokiko zaintzaileena ere bai. Etorkinei ikastetxearen dinamika azaltzea.
- «Ikastetxe honen funtzionamendua oso ona da».
- Kontzientziazio eta harrera programak, laster izango dugun errealitate berriari erantzun egokia emateko.
- Etorkinak ikastetxeetan kopuru berean banatzea.
- Ikasgelan ikasle etorkinak egoteak eragina dauka errendimendu orokorrean, horiek ikastetxean ikasturtea hasi ondoren hasten direnean.

“Oraingoak ez ezik, beste zer baliabide erabili beharko litzateke ikastetxean, ikasle etorkinen integrazio hobea lortzeko?» galderari honako erantzunak eman dizkiote:

- Haur Hezkuntzan dauden baliabideak hedatzea.
- Laguntzako irakasle gehiago, batik bat haurrek aurrerakuntza azkarragoa edukitzeko euskararen eta gaztelaniaren irakaskuntzan.
- Laguntzako materialeko laguntzak: ez dira klasetik atera behar, baina arreta egokia eskaini behar zaie.
- Prestakuntza berezia duten irakasleei eta “ratio” txikiagoari loturiko guztiak.
- Ezinbestekoa da euren hizkuntza ondo menperatzen duten irakasleak egotea.
- Ikastetxea antolatzeko gaitasuna. Inguruko tresnazko hizkuntzaren ikaskuntza sustatzen duen arretarako behar diren giza baliabideak.
- Eskola komunitate osoa inplikatzeko duen proiektu integratua garatzea eta gauzatzea.
- Laguntzako irakaslerik egon ezean aplikatu ezin diren indargarriak.

- Itzultzaileak.
- Amen integrazioa, gaztelaniaren ikaskuntza, haurrentzako funtsezko tresnatzat.
- 16. puntuan adierazitakoak (taldeko ikasle kopurua murriztea, laguntzako irakasleak egotea, egokituriko material didaktikoa. Laguntzako eskolatik kanpoko jarduerak).
- Material espezifikoak (2).
- Ikasleen eta gurasoen harrerako kulturaren integrazioa.
- Ikastetxean, itxuraz behintzat, integraturik daude, euren ama-hizkuntza gaztelania delako.
- «Denbora».
- Nire ustez, irakasleen talde lana ezinbestekoa da ikasle horientzat, eta geure arteko koordinazioa funtsezkoa da.
- Material espezifikoak.
- Hizkuntzarako, batez ere hiztegia eta irakurmena eta idazmena. Apurka-apurka iristen diren haurren arretarako giza baliabideak.
- Euren hizkuntza dakien bat, beharrezkoa denean eurekin komunikatu ahal izateko.
- Familiaren eta irakaslearen arteko bitartekaria, euren hizkuntza ezagutzen duena.
- Heziketa handiagoa.
- Ikasleen hizkuntza bera hitz egiten duten irakasleak.
- Eskola komunitate osoa inplikatzeko duen proiektu integratua diseinatzea eta gauzatzea.
- Ikus-entzunezko materialak (2), taldeko jardueretarako zuzkidura ekonomikoa.
- Ama-hizkuntzaren ikaskuntza edo alfabetatzea.
- Ikasle etorkinen gurasoak sarriago etorri beharko liriateke ikastetxera, euren seme-alabak hobeto ezagutzeko.
- Ikastetxean ikasgela bat egotea, ikasle etorkin berrien integrazioa hobea izateko.
- Euren mailara egokituriko materialak, giza baliabideen zuzkidura handiagoa. Bi hizkuntzak ezagutzen dituen pertsonaren bat, bitartekari lana egiteko.
- Baliabideen eta irakasleen laguntza handiagoa.
- Harrera ikasgela (2).
- Itzultzaileak familiekiko harremanetarako; ikastetxean talde bereziak lehenengo urtean, bi hizkuntzen ikaskuntzarako, eta matematika nahiz hizkuntzako gutxieneko ezagupenetarako laguntza.
- Ikasleei zuzendutako hizketaldiak, ikasle etorkinen ezaugarriei buruz; horrela, halako ikasleak hobeto ulertu eta onartuko dituzte.
- Irakasle gehiago etorkinen gabeziei erantzun egokia emateko, eta kasu batzuetan, programa bereziak.
- Baliabide materialak eta giza baliabideak.
- Hiztegiak: egokituriko materialak, informatika programak, zenbait hizkuntzatan dauden filmak, irakasleen arteko erabateko koordinazioa.
- Ikasle gutxiko egokitzapen ikasgelak.
- Gizarte laguntzaileen lan handiagoa, eskolaren eta gurasoen arteko beharrezko loturatzat.
- Hezkuntza Sailaren inplikazio handiagoa.

Azkenik, ados gaude arartekoak emandako iritziarekin, etorkinen biztanleria gizarteratu behar izateari buruz, aipaturiko neurri guztiak euren helburua betetzeko eraginkorrak izateko; izan ere, antzeko maila sozio-ekonomikoa duten biztanle autoktonoek ez dituzte neurriak ikusi behar etorkinen taldeari mesedea egiteko neurritzat, autoktonoen kaltetan; hain zuzen ere, dirulaguntzak edo eskolaren barruko laguntzako beste edozein neurri. Ideia horren arabera, Herri Defendatzaileak (2003, 268) honako gomendio hau eman du:

- “Hezkuntza administrazioen kudeaketaren eremuan (ikasle etorkinak bertako hezkuntza-sistemetan biltzen baitira) aurrekontu zuzkidurak handitzea, errenta gutxieneko familietakoak diren derrigorrezko irakaskuntzako ikasleei dirulaguntzak emateko; horrela, familia etorkinen egoera, dirulaguntzarik gehienak jasotzea eragiten duena, ez da orain arte halako dirulaguntzak jaso dituzten familien kaltetan izango.
- Ikasle etorkinen antzeko hezkuntza konpentsazioaren arloko beharrianak dituzten ikasle autoktonoek ere beharrezko neurri guztiak jasotzea, eskola eta gizarte barruko integrazioa errazteko.”

6.3. IKASLE ETORKINEI BURUZKO AZTERKETA

6.3.1. Tokian tokiko lana: galdetutako ikasleak

Ikerketaren zati honen helburua, izan ere, ikasle etorkinen gizarte eta familia testuinguruaren ezaugarriak identifikatzea da; halaber, eurek garaturiko alderdi akademiko batzuk ere baloratuko dira. Inkestaturiko taldea kopuruaren aldetik ez da oso garrantzitsua, baina galdeketa talde horretara hedatzea baliozkoa izango da euren ahotsak eta iritziak jasotzeko, baita lanari ikuspegi anitzagoa emateko ere. Behintzat, gure hezkuntza-sistematikiko eta ikaskuntzako hizkuntzekiko jarrerak ezagutzeko erabil daiteke, hizkuntza horiek eginkizun oso garrantzitsua baitute, are gehiago halako ikasleen kasuan, hizkuntza testuinguru oso anitzetan mugitzen diren ikasleen kasuan, D. Lasagabasterrek dioenez (1999:172):

“Prozedura mailako edukiak irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren ardatzak izan arren, banaketa horrek argi eta garbi adierazten du ikasleek hizkuntzei dagokienez erakusten dituzten jarrerei emandako garrantzi handia. Izan ere, OCDk hartutako oinarriaren arabera, irakasten denean, ezagupenak eraikitzeaz gain, jarrerak ere sortzen dira, eta horrela, zenbait hizkuntzaren testuinguruan dabilzan ikasleak (esate baterako, EAEko ikasleak) horretaz ondo jabetzen dira, eta eskolak, familiak eta gizarteak horietariko bakoitzari buruz egiten dituzten balorazioez ere jabetzen dira.”

Inkestak ikasle etorkin guztiei egin zaizkie, iparraldeko zonan kokaturik daude Gasteizko bi institututan (2002-2003 ikasturtean egindako inkestak)¹, eta hegoaldeko beste institutu batean ere egin dira (2003-2004 ikasturtean egindako inkestak); horiek kopuruaren aldetik oso antzeko bi talde dira, eta 53 eta 50 ikasle dituzte, hurrenez hurren.

Ikasle etorkinen pilaketa handieneko bi institutuak dira eta antzeko ezaugarriak dituzte. Bietan DBH, Batxilergoa eta heziketa zikloak ematen dira; gainera, ikastetxeko planak garatzen ari dira ikasle horien integrazioarako, eta orain arteko maila akademikoak mantentzeko ahalegina egiten ari dira.

Balorazioan, horrenbestez, lorturiko emaitzak alderatu ahal izango dira, kopuruari dagokionez, galdeketa berberean oinarrituz egin baitira. Bi inkesta moten artean dagoen distantzia espaziala eta denborakoa aintzat hartuta, eta alderdi hori adierazgarria izanez gero, bi ikastetxeei buruzko balorazioak bakoitza bere aldetik egingo dira, iparraldekoa (I) eta hegoaldekoa (H).

Ikerturiko bi institutuak ikasle etorkin gehienak DBHn ikasten ari dira, eta ugariak 14, 15 eta 16 urtekoak dira; halako ikaslerik gehien dituzten mailak 2.a eta 3.a dira. Batxilergoan (eguneko edo gaueko) eta heziketa zikloetan ez dira %10era iristen, ez batean eta ez bestean. Sexuari dagokionez, neskek eta mutilek antzeko banaketa dute (%50).

Jatorriari dagokionez, lan osoan aipatu dugun aniztasun handia mantentzen da; gutxiengo nagusiak Afrika iparraldetik eta Amerika Latinotik iritsitakoak dira. Iparraldeko institutuan, hurrengo gutxiengo nagusia Txinakoa da. Hegoaldeko institutuan, hurrengo Europa ekialdekoa da (Errusia, Ukraina, Bulgaria, Moldavia, Georgia eta Errumania), ikasle kopuruari dagokionez.

Gasteiz ez dute gehiagoko barik aukeratu, eta familiakoren batekin edo lagun batekin egindako aurretiazko kontaktuaren eraginezko hautua izan da. Aipagarria da asko oraintsu iritsi direla, eta, %65ek dioenez, gehienez urtebete daramate Gasteizen, eta beraz, denbora aldi horretan sartu dira ikastetxean. Oraintsuko ikasle kopuru oso ugari hori, berriz, ikastetxe horietan harrera ikasgelak egotearen ondoriozkoa da.

Auzoen arabera, bi ikastetxeetan Gasteizko zona desberdinetatik iritsitako ikasleak dabilta, eta ikasleak ez dira hezkuntza barrutiari lotuta dagozkienak bakarrik. Lehenengoaren kasuan, ikasleak batik bat Pilar auzotik iritsi arren,

¹ Yolanda Argotek egindakoa (psikopedagogoa).

zabalgunea aipatzen da (%21,3), baita “beste auzo batzuk” ere (Abetxuko, Betoño, etab.), %18arekin. Hegoaldeko ikastetxean Gasteizko 14 auzo aipatu dituzte, eta horrek aditzera ematen du ikastetxera hiriko leku guztietako ikasleak joaten direla. Herri batzuetatik ere iristen dira, esaterako, Alegriatik eta Langraizetik.

6.3.2. Ikasketetan egin duten ibilbidea

Ikaslerik gehienak euren jaioterrian ere eskolara joaten ziren; eskolara joatea atsegin zuten eta hemengoak baino emaitzak hobeak edo berdinak ateratzen zituzten. Orokorrean, pozik zeuden euren herrietan eskolara joaten. Salbuespenik aipagarriena Marokoko eta Errumaniako ikasleena da, herri horietan zigor fisikoa baimenduta baitago eta “hezkuntza tresnatzat” hartzen baita.

Lehen emaitzak baloratzean, euren herrietan emaitza hobeak ateratzen zituztela diotenen ez dakite ondo interpretatzen hori bertako hezkuntza-sistema hobe eta eurentzat errazagoa izateagatik ote zen, edo Lehen Hezkuntzakoak izateak maila errazagoa izateagatik.

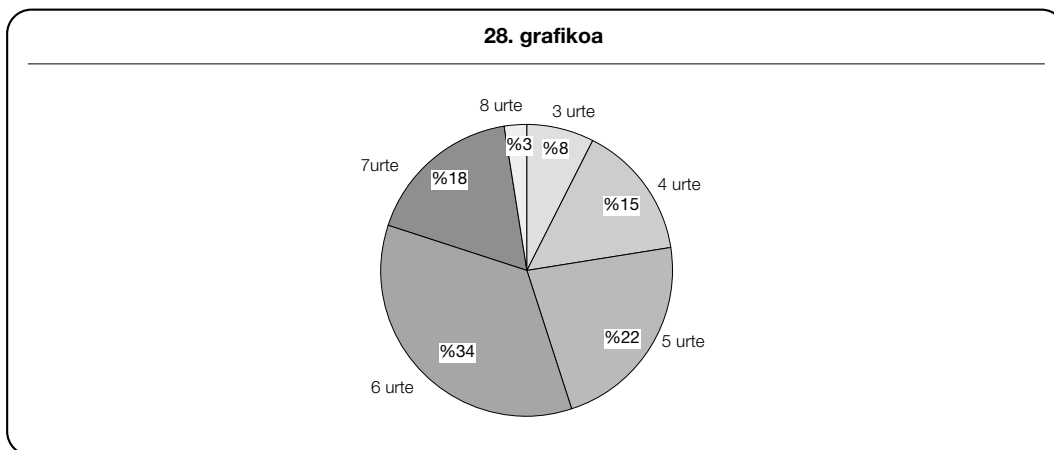
Kalifikazioak altuak izatearen egiaztapena bat dator irakasleek egindako oharrekin; izan ere, horien ikuspegitik (ikus 3. eta 4. kapituluak), euren herrietako emaitzak ez zetozen bat hemengo emaitzen parametroekin.

Atzerriko ikaslerik gehienek euren jatorrizko herriko hizkuntzan hitz egiten dakite. Horietarik gehienak bertan ibili dira Lehen Hezkuntza osoan, eta horrela, hango hizkuntza ikasi dute, eta kasurik gehienetan idazten ere badakite. Euren hizkuntzan idazten ez dakitenak marokoar batzuk dira; horiek orain dela urte batzuk etorri dira hona, eta, euren ama-hizkuntza arabiera izan arren eta familian ere hizkuntza hori erabiltzen badute ere, inork ez die berori idazten irakatsi. Ikasle kopuru handiak esan dute euren ama-hizkuntzan idaztea ahazten ari zaiela, ez baitute praktikatzten.

Ikaslerik gehienak klasera sarritan etortzen dira, eta gainera, pozik daude institutuan; poztasun hori, berriz, honako arrazoi eta ñabardura hauekin adierazi dute:

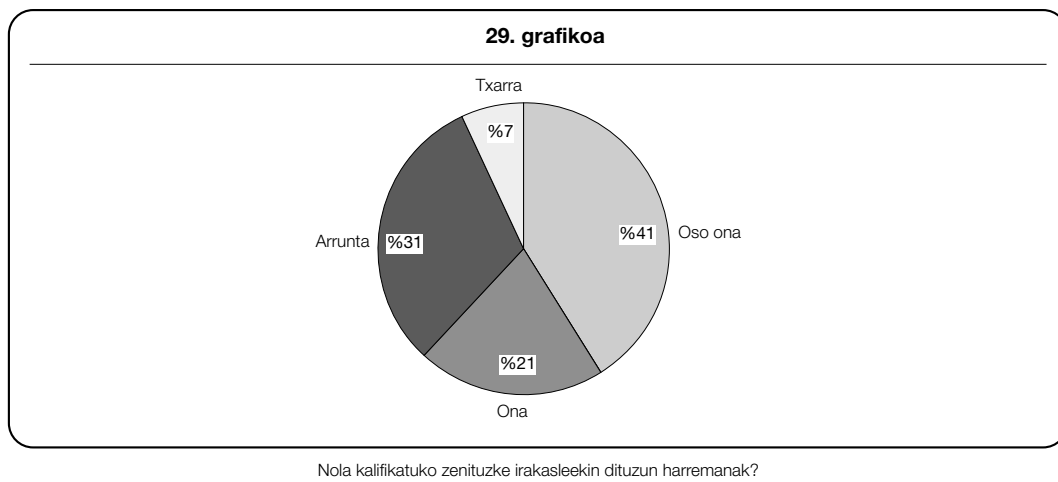
“Bai. Institutuan ez dago tratu txarririk.” “Lagun asko ditut.” “Nire herriko jendea dago.” “Atsegin ditut nire irakasleak eta lagun asko ditut.” “Denak oso atseginak dira.” “Lagun berriak egiten ditut.” “Denek tratu oso ona ematen didate; hasieran ez, baina gero bai.” “Beste hizkuntza bat ikasteko aukera daukat eta ikaskideekin jolasten naiz.” “Jende jatorra dago.” “Denak atsegin naute.” “Irakasle atseginak.” “Eroso nago, baina beti daude salbuespenak.”...

Lehen Hezkuntzan hasteko adina aldatu egiten da herri batetik bestera, eta gehienak 5 eta 6 urterekin hasten dira bertan.



Zenbat urterekin hasi zinen ikasten?

Institututik gehien atsegin dutena ikaskideekin egotea da (kasu askotan euren lagunak dira), eta bertako giro orokorra ere atsegin dute. Batzuek diotenez, faktore positibo nagusiak irakasleak dira, eta horiekin kasurik gehienetan harreman ona edo oso ona dute. Ikaslerik gehienek ondo ikusten dute ikastetxeko irakasleekin duten harremana, eta oraindik ere zigor fisikoa aplikatzen duten herrietako ikasleek harreman horren inguruko balorazio oso ona egiten dute. Hala eta guztiz ere, Hego Amerikako herri batzuetatik iritsitako ikasle batzuek, hemengo irakasleekiko harremanei buruzko balorazio positiboa egin arren, esan dute hango irakasleekin harreman estuagoak zituztela.



Inkestaturiko atzerriko ikaslerik gehienek ama-hizkuntza gaztelania da (%70). Hizkuntza hori gero ikasi behar izan dutenek diote hizkuntza hori ikastea zaila dela. Gehienetan lagunekin eta ikaskideekin erabiltzen dute, baina familian eta jatorriko herriko lagunekin daudenean ama-hizkuntza erabiltzen dute.

Ama-hizkuntzat gaztelania ez duten ikasleen artean sarritan aipatzen da hizkuntza, arazorik gehien ematen duen ikasgaitzat. %20ri zailagoa egiten zaie hitz egitea:

“Hitz asko ez ditut ezagutzen.” “Ez dakit hitz batzuk ahoskatzen (Brasil).” “Errusieratik oso desberdina delako.”

Bestalde, %34ri zailago egiten zaio idaztea, ortografia arauen eraginez:

“Azentuengatik.” “Ez baita idazten esaten den bezala (Moldavia).” “Hitz egiten duzunean ez duzu akatsik ikusten, baina idazten duzunean bai.” “Idazkerak ez dauka zerikusirik neure hizkuntzarekin.”...

Ez dago gogokoen duten ikasgairik, baina dirudienek argi dago gutxien atsegin dutena matematika dela. Nolanahi ere, gaztelania ez den hizkuntza duten ikasleek ikasgai hori gehiago baloratzen dute, gaztelaniaz mintzatzen duten ikasleek baino, ikasgai horren ulermenean hizkuntza menperatzea ez baita beste ikasgai batzuetan bezain garrantzitsua. Gainera, Asiako eta Europa ekialdeko herrietako ikasleek prestakuntza ona ekartzen dute ikasgai horretan, eta horrek eragina dauka ikasgaiaren balorazio positiboagoan.

Ikasleentzat zailenak diren ikasgaiak gutxien atsegin dituztenak dira. Ehunekoek lotura zuzena dute euren ama-hizkuntzekin: ama-hizkuntzat gaztelania duten ikasleentzat ikasgairik zailena matematika da, eta ama-hizkuntzat gaztelania ez duten ikasleentzat ikasgairik zailena hizkuntza da.

Ingelesa ere aipatzen dute gutxien atsegin dituzten ikasgaien artean: Amerika Latinoko eta Afrika iparraldeko ikasle askok ez dute orain arte ingelesik ikasi (beste hizkuntzaren bat ezagutzekotan hori frantsesa da); Asiako eta Sobietar

Batasun ohiko herrietako ikasleek nahiko ondo menperatzen dute ingelesa, hona iristen direnean. Sahararik beherako eskualdeetako ikasle batzuek ere ondo hitz egiten dute ingelesa.

Inkestaturiko ikasleen erdiak dioenez, ama-hizkuntza ez ezik, beste hizkuntzaren batean ere mintzatzen dira, neurri handiagoan edo txikiagoan. Hau da, ikasleriaren zati handia dagoeneko elebiduna da, eta beraz, faktore positibo hori aintzat hartu beharko da ikasleok beste hizkuntza batzuen ikaskuntzan sartzeko orduan.

Inkestaturiko ikasleen %74k ez dute euskara ikasten, salbuetsita daude. Ikasleen ehuneko horrek taldeak osatzen ditu, eta horiek, liburutegian edo ikasgelan egon beharrean, ikasketa jarduerak egiten dituzte zaintzako irakasleekin edo hizkuntza laguntzako ikasleekin. Horien kopurua garrantzitsua denez eta gero eta handiagoa izan daitekeela kontuan hartuta, aukera guztiak aztertu beharko lirateke, ordu horiek modu sistematikoan sartzeko laguntzako jardueretan edo borondatezko euskararen.

Ikaslerik gehienek diotenez, **ez** zaie zaila egiten klasean arretaz egotea. Izan ere, galdera horri erantzuteko orduan, ikaslerik gehienak harrিতa gelditu dira, ez baitzuten loturarik ikusten beste hezkuntza-sistema batzuetatik etortzearen (beste eduki batzuek edo hizkuntza curriculum maila baxuagoa) eta klasean arretaz egoteko zailtasun handiagoa edukitzearen artean.

Alde batetik, batzuek arreta mantentzeko arazoak azaltzeko ematen duten arrazoia ondo ez ulertzea da, eta horrela, arreta erraz galtzea: *“Batzuetan leihotik begiratu eta distraitu egiten naiz.” “Kostatu egiten zaie irakasleek esandakoa arretaz entzutea, aulki batean eserita.”* (Hori honelaxe interpretatu ahal da: *“Aspertu egiten naizelako distraitzen naiz, ulertu egiten ez dudalako aspertzen naiz eta ez ditut gauza ulertzen beste modu batera azaltzen dizkidatelako edo hizkuntza ulertzen ez dudalako...”*).

Inkestaturiko atzerriko ikasleen %75ek ez dauka familien laguntzarik iparraldeko ikastetxean lanak egiteko, eta hegoaldeko ikastetxean familien laguntza zuzenen ehunekoa %50ekoa zen.

Gehienek diotenez, gurasoak edo tutoreak sarritan joaten dira ikastetxeko bileretara, eta irakasleekin harremanak dituzte. Baina hori errealitatearekin kontrastatu beharko litzateke; izan ere, erantzun horiek ez datoz bat irakasleen erantzunekin (batez ere, Bigarren Hezkuntzako irakasleak); izan ere, horiek diotenez, ikasleen gurasoek ez dute parterik hartzen eta ez dira institutuko bileretara behar beste etortzen.

Etorkizunari dagokionez, gehienek diote ikasi egin nahi dutela. Iparraldeko ikastetxean, gehienek ez dakite zer ikasi nahi duten, eta hegoaldeko ikastetxean %45ek Batxilergoa ikasi nahi du; hala ere, ehuneko handi batek ikasi eta lan egin nahi duela dio, eta beste talde handi batek *“beste batzuk”* edo *“ez daki, ez du erantzuten”* deritzenak aipatu ditu.

Beste alde batetik, talde batek badaki zer egin nahi duen, baina ez zer egin behar duen, ezta lanbidea lortzeko ikasketetan zer maila eskatzen den ere. Horrek aditzera ematen digu ez dugula benetan ezagutzen gure hezkuntza-sistema, ezta heziketa zikloen eta Batxilergoaren artean egon daitezkeen desberdintasunak ere. Horrenbestez, DBHn horri buruzko informazio lanen bat egin beharko da tutoretzetan edo orientatzaileen bidez.

Zaletasunei dagokienez, ikasle atzerritarrik gehienek musika entzuten, lagunekin irteten eta telebista ikusten ematen dute astia. Jarduera horiexek aipatzen dira gehien, eta beraz, gure ustez ez daude gainerako ikasleekiko desberdintasunak. Inkestaturiko ikasleen erdiek baino gehiagok ez dute desberdintasunik ikusten hemen egiten dituzten jardueren eta jatorrizko herrietan egiten zituztenen artean. Kirolak (futbola eta saskibaloia) bigarren postuan aipatzen dira jarduera horien artean, eta horiek egiteko lekutzat zentro zibikoak aipatzen dira.

6.3.3. Alderdi sozialak

Euren herriei dagokienez, inkestaturiko ikasle atzerritarrik gehienek hutsune nagusia familia eta lagunak dira. Ez dituzte ahazten euren jaioterriak eta familiakoen nahiz lagunak hutsunea sentimendu handiz azaltzen dute. Lehenengo

hiletan eurekin harremanak izaten dituzte, baina horiek apurka-apurka galdu egiten dira. Nazionalitate edo hizkuntza bereko kideekin egoten dira atsedendietan, batez ere lehenengo hiletan, bai ikaskuntzako esperientziak partekatze eta bai herrimari aurre egiteko.

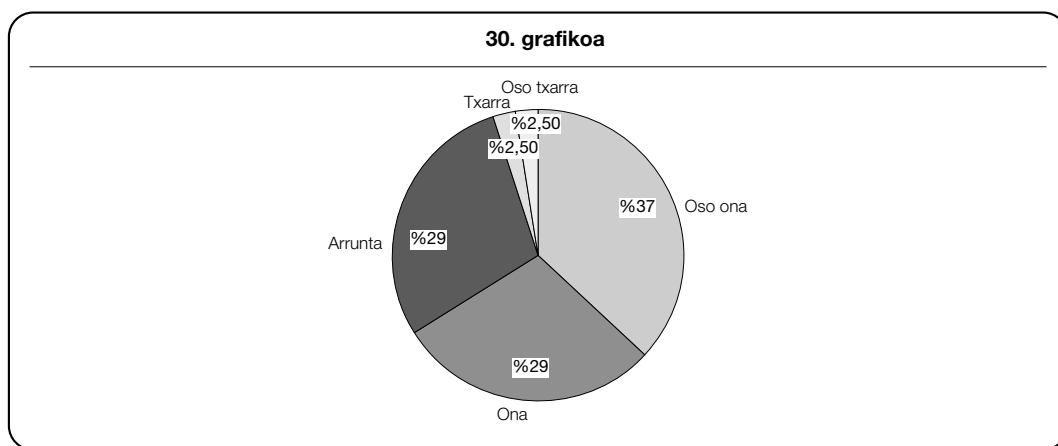
Oraingo bizilekuei dagokienez, gehienek esan dute pozik daudela euren oraingo auzoan, baina Gasteizko zona desberdinetan bizi izatean gehien baloratzen dutena hau da:

“Bai, parkeak daudelako.” “Futbol-zelaiak daudelako.” “Dena hurbil dudalako.” (3) “Hirigunetik eta alde zaharretik hurbil dago.” (4) “Polita da.” (4) “Lasaia da eta ez dago kutsadura handirik.” (4) “Giro handia dago.” “Lasaia da eta denek ezagutzen dute elkar.” “Instititutik eta parke batetik hurbil dago.” “Zona onean dago.” “Parke asko dago.”...

Hego Amerikako ikasleak hiriko zona desberdinetan banaturik daude, pozik daude eta oso ondo baloratzen dute “lasaitasuna”, hori euren ikuspegitik ikusita, hau da, ez dago gazteen bandarik eta euren herritariko batzuetan egoten diren istiluak, lapurretak edo gertaera bortitzak. Hala eta guztiz ere, gure gizartearen alderdi batzuk ere kritikatzeko dituzte, euren gizartearekin alderatuz; hain zuzen ere, eurek diotenez gure gizartea indibidualistagoa eta itxiagoa da.

Beste alde batetik, ikasle magrebtarrak Erdi Aroko hirigunetan eta inguruko zonetan bizi da. Bertan urterik gehienek egin dutenak El Pilarreko zonetara joan dira, apurka-apurka, eta batzuek ez dute horren balorazio positiborik egiten; izan ere, inguruan euren herrietako jendea eduki nahi dute orain ere, eta gainera, baliabideak nahi dituzte gizartearen nahiz familiaren arloan, lagunak, dendak...

Ikasle horietariko gehienek diotenez, lagunetik erlazioa ona edo arrunta da, eta ez dira bazterturik sentitzen atzerritarrek izateagatik; halaber, ikastetxetik kanpoko eguneroko bizitzan ere ez dira baztertuta sentitzen.



Nola kalifikatuko zenuke ikaskideekin duzun erlazioa?

Izan ere, ikaslerik gehienek diotenez (%85), zerbait ulertzen ez dutenean ikaskideek lagundu egiten dizkiete klaseko lanetan.

Praktika erlijiosoari dagokionez emandako erantzuna aldatu egiten da ikerturiko bi ikastetxeetan: hegoaldekoan ekialdeko herrietako ikasle gehiago dago eta oreka ona dago erlijioaren bat praktikatzeko dutenen eta ez dutenen artean; iparraldeko ikastetxean, aldiz, ikaslerik gehienak Hego Amerikakoak eta Magrebekoak dira, eta gehienek esan dute euren herriko erlijio nagusia praktikatzeko dutela.

Ospatzen dituzten jaiak ea tradizioak erlijioari lotutakoak izaten dira, eta ia ez dago ospakizun laikorik. Honako hauek aipatu dira: Arkumenaren Jaia, Ramadana, Gabonak, Pazkoa, Garizuma, Urte Berria eta Udaberriko Jaia.

Praktikatzen diren erlijioak, proportzionaltasunari dagokionez, estu lotuta daude ikasle etorkinen jatorriari, eta gehien aipatzen direnak honako hauek dira, adierazitako ordenaren arabera: katolikoa, islama (bi ikastetxeetan) eta, gero, ebanjelikoa iparraldekoan eta ortodoxoa hegoaldekoan.

Gizarte partaidetzari dagokionez, datu garrantzitsua da ikasle horien familiarik gehienak ez daudela etorkinentzako edo jaioterrietako ezain elkarteren barruan; izan ere, jaioterriko pertsonekin duten lotura bakarra bertakoekin izaten dituzten noizean behingo kontaktuak dira.

Familien egoera sozio-ekonomikoari dagokionez, familia atzeritarrik gehienetan aitak edo amak egiten du lan, eta kasu batzuetan biek.

Hego Amerikako familien artean, batez ere, kide bakarreko familia kopuru handia dago, eta sarritan amak izaten du eginkizun hori. Ama horietariko gehienek etxeko lanak egiten dituzte.

Beste alde batetik, Magrebeko familien kasuan, familien diru-sarrerak aitak eta seme nagusiek lortzen dituzte, eta amek (eta alabak) etxeko gauzen ardura hartzen dute, tradizioari jarraituz. Talde honetako kiderik gehienak eraikuntzan dabilta.

Txinako ikasleen artean, kasu askotan familiako bi buruek merkataritzan edo zaharberrikuntzan egiten dute lan, eta seme-alabek sarritan lagundu egin behar izaten dute horretan; horrela, batzuetan, horrek nahasi egiten du eskolako lana eta absentismo arazoak sorten ditu, ikastetxe batzuetako ikasleek esan digutenez...

Ikasle atzeritarren familiarik gehienek zenbait kide dituzte, eta, kasurik gehienetan, seme-alaba kopurua autoktonoen kasuan baino handiagoa da. Kasu askotan, gainera, izeba-osabekin eta familiako beste kide batzuekin batera bizi dira.

Ikerketaren ikuspegitik, maila ekonomikoa handia ez denez eta etxebizitza handia ez dela aintzat hartuta, kide batzuk etxe berean bizi izatearen ondorioz, sarritan ez dute ikasteko leku egokirik edukitzen, ezta ikasteko baldintza onik ere.

Orokorrean, ikasleek familiaren balorazio ona edo oso ona egiten dute, eta pozik daude familiarren barruan. Ia guztiek familiakoak dituzte jaioterrietan, eta euren hutsunea eta eurak ikusteko gogoia sentitzen dute; gainera, sarriago joan nahiko lukete bertara. Hala eta guztiz ere, bertara itzultzeko asmoari buruz galdetzen zaienean, erantzuten dute nahiago dutela hemen bizitzen geratzea, honako arrazoi hauetan oinarrituz:

*“Atsegin dudalako eta jendearengatik.” “Oso ondo nagoelako, baina familia ere ikusi egin nahi dut.”
“Ondo hartu nautelako.” “Ez, atsegin ez dudalako.” “Bai, lagun gehiago ditut.” “Ez, familiarren eta lagunen hutsune handia dudalako.” “Ondo sentitzen naizelako.” “Hiri polita, txikia eta lasaia delako.”
“Gauza polit asko dagoelako.” “Brasil baino lasaigoa delako eta ez dudalako uste ETak hemen eraso egingo duenik.” “Oso erasokorra da, baina atsegin dut.” “Hemen etorkizuna daukat eta krimen gutxiago dago.” (Ukraina) “Ez, Espainiako beste leku batean 10 urte bizi naizelako.” “Lasaia da eta ez dago kutsadurarik, Madrilen bezala.” “Ez, Marokoko giroaren eta jendearen hutsunea daukat.” “Gauza berriak ikasi ditut.” “Lituanian baino atseginagoak.” “Bai, Errusian baino hobeto.”*

«Oroitzapenak»

“Pauso haietariko batek suminduta utzi ninduen: ezin izan nuen gainditu Zurichetik joan behar izana. Hamasei urte nituen eta hango pertsona nahiz leku batzuei oso lotuta sentitzen nintzen, ikastetxeari lotuta, herriari, literaturari, baita hizkuntzari ere (aita aurka egon arren ikasi egin nuen hizkuntza), eta beraz, ez nuen hura gehiago utzi nahi. Zurichen bost urte egon ondoren, halako adin goiztiarrean, nire bizitza osoa bertan emango nuela uste nuen, gero eta ongizate espiritual handiagoarekin eta beste leku batzuetara joan beharrik gabe (...)

Nire inguru berrian (horren hautapena oraindik argi ez dudan eran gertatu zen), bi modutara erreakzionatu nuen, aldaketaren biolentzia handiaren aurka. Alde batetik, herriminarekin, eta hori jendearen berezko gaixotasuntzat hartzen zuten nire lehengo herrian eta bertako jendeari oso lotuta sentitzen nintzen. Bestalde, jarrera kritikoa hartu nuen, nire inguru berriaren aurrean. Igarota zegoen gauza ezagun guztiak oztopo barik barneratzeko garaia. Orain atea itxi nahi nizkion horri guztiari, derrigorrez ezarritakoa baitzen.”

Elías Canetti. *La antorcha al oído*, Muchnik Editores

6.3.4. Galdetutako ikasle etorkinen iritziak eta usteak irakasle eta eskolei buruz

Irakasleen kasuan bezala, ikasleen bat-bateko erantzunak erantsi ditugu, klaseei eta irakasleei buruz dituzten ikuspegiengainean; horrela, jatorrizko herrietakoak eta hemengoak konparatu dira, ikuspegi desberdinez jabetzeko aukera eduki ahal izateko, eta batik bat, ikasle askorengan herriaz aldatzeaz gain hezkuntza-sistema ere aldatzeak sortu duen eragina ulertzeko.

Jakina, ezin daiteke estatistika mailako ondoriorik atera, aipaturiko herrietako hezkuntzaren ezaugarriei buruz, horiek iritzi jakinen eraginezkoak direlako eta iritziok subjektibotasun handia dutelako. Azaldutakotik ondorioren bat atera behar izatekotan ere, esan daiteke eskolak aldaketa handia ekarri duela ikasle guztien bizitzara eta hezkuntzara; ikuspegi horretan, irakasleek eurekin dituzten jarrerak funtsezko eginkizuna dute.

– Ikasle hispanoamerikarrak:

“Han astiroago doaz, harik eta ondo ulertu arte, eta ordu gutxiago dira.” “Hemen oso arraro egiten dute hitz, eta batzuetan ez ditut gauzak ulertzen... Han uniformeak eramaten dute.” “Han irakasleekiko errespetu handia dago, hemen desberdina da. Hemen koadernoak ordenatu gabe eramaten dira, han errepikatu egin behar izaten dira.” “Han arreta handiagoa eskaintzen dizute, irakasle bakoitza pertsonalizatuagoa zen..., etxera etortzen zen.” “Beste modu batera azaltzen zituzten gauzak, azalpenak astiroago egiten ziren..., aurreko urtekoa berrikusten zen. Han gehiago eskatzen dute, han ikasgai bakoitzeko bi ordu jarraian ematen dira.” “Desberdinak ziren gauzak azaltzeko moduan.” “Edukiak desberdinak ziren.” “Hemen irakasleak irekiagoak dira ikasleekin.” “Ikasgaia desberdina da, hemen gehiago ahalegindu behar da.” “Ikasleekiko tratua hobe zen, tratua hobe jasotzen zenuen.” “alde handia. Han lau ordu dira, errazago da, ez dago ikasi beharrik.” “Han irakasleek beste modu batera azaltzen zituzten gauzak, ez dira hain zorrotzak.” “Han konfiantza handiagoa zegoen, irakasleak maitekorragoak ziren nirekin. Lagunen modukoak ziren.” “Irakasleekiko harremana lagun artekoa zen, eta ez ziren klaseak ematera mugatzen.” “Han konfiantza handiagoa nuen, askoz ere hobeto moldatzen zinen.” “Errespetu handia edukitzen zitzairen. Lagunagoak ziren, lotuago geunden...” “Han irakasleak lagunagoak ziren.” (Venezuela) “Han irakasleak ez dira horrenbeste aldatzen, eta beraz, konfiantza handiagoa daukazu eurekin. Han irakasleak ez ezik lagunak ere badira; hemen irakasleak baino ez dira.” (Kuba) “Hemen konfiantza handiagoa dago irakasleekin. Han errespetu handiagoa edukitzen zaie.” (Kolonia) “Han dibertigarriagoak dira eta zuganako ardura handiagoa dute. Han ondo tratatzen zaituzte eta eurekin egon daiteke.” (Argentina)

“Hemen konfiantza handiagoa dago irakasleekin. Hemen gehiago eta hobeto irakasten dute. Han errespetu handiagoa dago, oso serioak dira.” “Irakasleei gurasoen tratu bera ematen zitzaien.” (Ekuador) “Hemen serioagoak dira, baina gutxiago eskatzen dute.” (Peru) “Irakasleak oso gogorrak dira ikasleekin.” (Santo Domingo)

– Ikasle txinatarrak:

“Han klaseak serioagoak dira eta klaseetan ikasle gehiago dago.” “Irakasleek berdin azaltzen dituzte gauzak. Irakasleak gogorrak dira.” “Ikasgelan ikasle gehiago dago eta etxerako lan gehiago agintzen dute.” “Txinan irakaslea gogorragoa da.”

– Ikasle marokoarrak:

“Hemen jende gutxiago dago ikasgelan.” “Hemen ikasgai gehiago eta zailagoak daude.” “Ikasgelaren banaketa hobea da hemen.” Ikaskideak adin berekoak dira.” “Han ez dago hemengo beste gauzarik (adibidez, berogailuak).” “Hizkuntza, matematika... gauzak ez dira modu berean egiten.” “Han gauzak azaldu eta zuk bakarrik egin behar duzu guztia; hemen azalpen gehiago ematen dute. Hemen ez zaituzte jotzen.” “Han irakasleak serioagoak dira.” “Han beldur eta errespetu gehiago edukitzen zaie irakasleei.” “Han erregela erabiltzen da zigortzeko.” “Hemen erlazioa dago eta tratua hobea da.”

– Ikasle portugaldarrak:

“Hemen agindu gehiago ematen dute eta gogorrak dira. Han klasera joan ezean ez zen ezer gertatzen.” “Han beldur gehiago edukitzen zaie irakasleei.” “Desberdintasun asko dago; han ez duzu beste ikasgela batera joan behar, ez dago aukerako ikasgaiarik.” “Gauzaren bat txarto eginez gero, erregelarekin kolpea hartu behar.” “Irakasleak ez ziren hain jatorrak.”

– Beste jatorri batzuk:

“Irakasleek jo egiten dituzte ikasleak.” (Errumania) “Han ez da hitz egiten irakasleekin, serioagoak dira.” (Kosovo) “Han irakasleek jo egiten dute.” (Jugoslavia) “Hemengo irakasle guztiak onak dira eta hangoak ez.” “hemen kasu gehiago egiten dute eta hobeto azaltzen dituzten gauzak.” (Ginea) “Hemen irakasleak hobeak dira.” (Bulgaria)

Amaitzeko, Herri Defendatzailearen hitzak sartu nahi ditugu. Izan ere, horrek, *Ikasle etorkinen eskolatzeari Espainian, azterketa deskribatzailea eta ikerketa enpirikoa* ikerketan (ikerketa irakurtzeko aholkua eman nahi dugu) (www.defensordelpueblo.es), besteak beste, gomendio zehatzagoak ematen ditu ikasleen sektore jakinei buruz, ondoren adierazitakoaren arabera:

- “Baliabide espezifikokoak bideratu behar dira ikasle asiarren integrazioa hobetzera; izan ere, talde horrek gure herriko ikastetxetan ordezkapen handirik ez badu ere, berak dauka poztasun mailarik txikiena ikastetxeekin.
- Era berean, arreta berezia jarri behar zaie ikasle afrikarrei eta horiek eskolatzeko ikastetxeei; izan ere, ikasle horiek gainerakoek baino eraso eta gatazka gehiago jasaten dituzte ikastetxeetan.
- Komenigarria dela dirudi, ikasle etorkinen integrazioarako, irakasleen eskariei kasu egitea; hain zuzen ere, ezinbestekoa da irakasleei heziketa berezia ematea, ikasle etorkinen eta autoktonoen artean ezartzen diren erlazioak hobeto ezagutzeko; horrela, irakasleen jarduketara eraginkorra izango da ikasleak orientatzeko, hori beharrezkoa denean, eta ikasle autoktonoen eta etorkinen arteko harremanak hobetzeko.”

«Song of myself» (45) Walt Whitman

Not I, not any one else can travel that road for you.

You must travel it for yourself.

It is not far, it is within reach,

Perhaps you have been on it since you where born and did not know,

Perhaps you have it is everywhere on water on land.

Shoulder your douds dear son, and I will mine, and let us hasten forth,

Wonderful cities an free nations we shall fetch as we go.

(Ez nik ez beste inork ezin dugu bide hori zure ordezt egin

Zuk zeuk egin beharko duzu.

Ez dago urrun, eskura daukazu.

Agian jaioren zarenetik bertatik ibili zara, jakin barik.

Agian alde guztietan dago, uretan eta lurtean.

Hartu lepoan zure tramankulu guztiak, seme maite hori, neuk neureak hartuko baititut, eta goazen azkar.

Askatasunezko hiriak eta nazioak bisitatuko ditugu bidea egitean)

ERANSKINAK

1. eranskina: AZTERTUTAKO IKASTETXEEN ZERRENDA

– Aztertutako Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeak

Irakaskuntza publikoko ikastetxeak (Gasteiz)

CEP Antonio Forniés-Manuel de Falla LHI
 CEP Aranbizkarra ikastola LHI
 CEP Judizmendi-Canciller Ayala- Santa Lucía LHI
 CEP Luís Dorao LHI
 CEP Ramón Bajo LHI
 CEP Samaniego LHI
 CEP Santa María LHI
 CEP San Ignacio LHI
 CEP Divino Maestro- María de Maeztu
 CEP San Martín LHI
 CEP Padre Orbiso LHI

Irakaskuntza pribatuko itunpeko ikastetxea (Gasteiz)

CPEIPS Niño Jesús HLBHIP

Irakaskuntza pribatuko itunpeko ikastetxea (herriak)

La Milagrosa Llodio-Laudio
 Herri ikastetxeak (herriak)
 CEP Elciego LHI, Elciego-Eltziego
 CEP Victor Tapia LHI, Laguardia
 CEP Lamuza LHI, Llodio-Laudio
 CEP Kanpezu-Campezo Yoar LHI, Campezo-Kanpezu
 CEP Maestu LHI, Maestu
 CEP Ramiro de Maestu LHI, Oyón-Oion
 CEP Lucas Rey- Matias Landaburu LHI, Amurrio
 CEP Garazi LHI, Legutiano

– Aztertutako Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak

Irakaskuntza publikoko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak (Gasteiz)

IES Federico Baráibar BHI
 IES Francisco de Vitoria BHI
 IES Los Herrán BHI
 IES Samaniego BHI
 IES Miguel de Unamuno BHI
 IBD Ramiro de Maeztu UBI

Irakaskuntza pribatuko itunpeko Bigarren Hezkuntzako ikastetxea (Gasteiz)

CPES Jesús Obrero BHIP

Bigarren Hezkuntzako ikastetxeak (herriak)

IES Samaniego BHI, Laguardia
 IES Zaroabe BHI, Amurrio
 IES Canciller Ayala, Llodio-Laudio
 IES Kanpezu BHI, Campezo/ Kanpezu
 IES Badaia IES, Iruña de Oca/ Iruña Oka

– Derrigorrezkoaren ondoko hezkuntzako ikastetxeak

CEPA Ntra. Señora del Carmen HHI
 CEPA Paulo Freire HHI
 CIP Centro Educ. Pedro Anitua LHIK
 CIP Vitoria-Gasteiz LHIK

– Bestelakoak: Langraiz Okako espetxea

2. eranskina: ERABILITAKO LABURDUREN ETA HITZEN HIZTEGIA

CNE: curriculuma norbanakoari egokitzea
GE: guraso-elkartea
AHJ: antolatutako hezkuntza jarduerak
EAE: Euskal Autonomia Erkidegoa
UOHI: urrutiko oinarriko hezkuntzarako ikastetxea
LHI: lanbide-heziketarako ikastetxea
OCD: oinarriko curriculum-diseinua
AHG: atzerriko hizkuntza: gaztelania
LH: lanbide-heziketa
EEPL: Euskal Eskola Publikoari buruzko Legea
LOCE: Hezkuntza Kalitatearen Lege Organikoa
LOGSE: Hezkuntza Sistemaren Antolamendu Orokorrerako Legea
LODE: Hezkuntzarako Eskubidea Arautzeko Lege Organikoa
MEC: Hezkuntza eta Zientzi Ministerioa
HPB: hezkuntza premia bereziak
HBEHP: hezkuntzan berariaz esku hartzeko proiektua
AJA: antolakuntza- eta jarduera-araudia
PT: pedagogia terapeutikoa
IKT: informazioaren eta komunikazioaren teknologiak

3. eranskina: IKASLE ETORKINEN IRAKASKUNTZA ARABAN. IRAKASLE-ENTZAKO INKESTA

J.A. Jordánen eruditik (1994) moldatua

I. atala. Ikasle etorkinak

A: Ikasgelan/eskolan ikasle etorkinak egoteak elementu positiboak ekartzen dizkio ikastetxeari.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

B: Ikasle horiek ikasgela/ikastetxe batean osatzen duten proportzioak ikasle guztien eskola-emaizak baldintzatzen ditu:

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

C: Ikasle horiek egoteak eskola-errendimenduetan *ondorio negatiboren bat* dakarrenean, hurrengo arrazoiengatik gertatu ohi da:

c.1. Beren defizit intelektualak, akademikoak, linguistikoak.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

c.2. Beren *jokaera* edo ohitura ezberdinak.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

c. 3. Beren *balio*, sinesmen eta motibazio ezberdinak.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

D: Ikasle etorkinak dituzten ikasgeletan irakasten dutenean, irakasleek izan ohi dituzten arazoak edo gatazkak hurrengo arrazoiengatik sortu omen dira:

d. 1 *Zainketa pertsonalak*.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.2. *Genero-ezberdintasunari buruzko harreman gatazkatsuak*.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---



d.3. Erljioei lotutako *elikadura* aldeak.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.4. Curriculumaren edukiak, balioak eta abar, ikasle etorkinen kulturen baliokideekin bat ez datozenak.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.5. *Familia* eta gutxiengoaren komunitateekiko harremanak.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.6. Jatorri eta kultura ezberdinetako ikasleen *arteko* jarrera negatiboak.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.7. Ikasle etorkinek errendimendu handiagoa izango lukete, arreta *berariazko taldeetan* eskainiko balitzaie.

1) Ados nago, 2) Kasuen arabera, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d.8. Aipatu zure eskola/ikastetxeko etorkinen talde *adierazgarriena*, horrelakorik baldin badago:

e) Esperientziaren arabera eta ikasgelako portaerari dagokionean, badaude arazo gehiago sortzen dituzten ikasle etorkinak:

-ez

-bai (baietz erantzutekotan, adierazi haien ezaugarriak)

Aurretik adierazitako edozein atali buruzko *berezko* iritziak:

.....

II. atala. Irakasleen prestakuntza

a) Uste dut “kultura anitzeko hezkuntza”ren arloan dudan prestakuntza honelakoa dela:

1) Handia, 2) Txikia, 3) Ia ez dut.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

b) Ume horiei zuzenean irakasten dieten irakasleek *berariazko prestakuntza* behar dute

1) Ados nago, 2) Neurri txikiagoan, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

c) Ikasgeletan ume horiek oraindik ez dituzten irakasleek ere “kultura anitzeko hezkuntza”ren arloko prestakuntza behar dute.

1) Ados nago, 2) Neurri txikiagoan, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

d) Ona izango litzateke ikasle etorkin asko dituzten ikastetxeetan beren hizkuntzaz dakiten irakasleak edo *kultura arteko bitartekoak* egotea.

1) Ados nago, 2) Neurri txikiagoan, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

e) Ikasle etorkinak dituzten ikastetxeetan irakatsi behar duten irakasleek “kultura anitzeko hezkuntza”ren arloko nolabaiteko prestakuntza izan beharko lukete.

1) Ados nago, 2) Neurri txikiagoan, 3) Ez nago ados.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f) Irakasleak eremu horretan prestatzea komenigarria dela uste izatekotan, baloratu hurrengo prestakuntza motak:

f.1. Adituek eskainitako hitzaldiak, ikastaroak....

1) Oso onak, 2) Erabilgarriak, 3) Alferrikakoak

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f.2. Irakasleengan aniztasun kulturalerako *jarrera* irekiak eta kultura askotako ikasgeletako irakaskuntzari buruzko estrategia pedagogikoak bultzatu nahi dituzten jarduerak.

1) Oso onak, 2) Erabilgarriak, 3) Alferrikakoak

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f.3. Eskolan kultura artekotasanari aurre egiteko beste esperientzia arrakastatsu batzuen ezagutza: materialak sortzeko mintegiak, lan-taldeak, materialak trukatea,...

1) Oso onak, 2) Erabilgarriak, 3) Alferrikakoak

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f.4. Ikasle ezberdinei irakasteen sortzen diren arazoetatik abiatuta ikastetxean bertan prestatzea

1) Oso onak, 2) Erabilgarriak, 3) Alferrikakoak

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

g) Ikasle horiekin lan egiten duten irakasleek mota ezberdinetako *pizgarriak* jaso beharko litzukete (baliabideak, aintzatespena,...)

1) Oso onak, 2) Erabilgarriak, 3) Alferrikakoak

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
----	---	---	---	---	---	---	---	---	---

h) Ikasle horiekin lan egiten duten irakasleek kanpoko agenteen (laguntza-irakasleak, adituak, etab..) laguntza izan beharko lukete

1) Oso onak,		2) Erabilgarriak,			3) Alferrikakoak				
10	9	8	7	6	5	4	3	2	1

III. atala. Irakasleen bestelako iritsi osagarriak.

a. Ikasgelan mota horretako ikasleak egoteak ohiko errendimendua *aldatzea* ekarri ohi du.

- 1) Bai 2) Neurri handian 3) Ez

b) Kultura anitzeko ikasle taldeei dagokienez, hautatu ahal izanez gero, zein aukeratuko zenuke hurrengo aukeretatik?

- 1) Norberak hautatuta horretan jarraitu 2) Noizean behin aldatu 3) Aldatu

c) Kulturaren aldetik ezberdinak diren ikasleak izatea honelakoa da nire ustez (lehentasun-ordenari jarraiki):

- aberaste-iturria
- prestatzeko arazoia
- erronka profesionala
- eskola-arazoa

d) Ikasle horiekin egunero egoteak horiei buruz neukan ustea aldatu du

- 1) Bai, positiboki.
2) Ez du aldatu.
3) Bai, negatiboki.

e) Esan ikasle etorkinek eskolan beren kultura edo erlijio berezko jantziak jantztearekin ados zauden ala ez, mesedez:

- Ondo iruditzen zait horiek jantzea.
- Ez dakit.
- Oso txarto iruditzen zait ikastetxean beren kulturako berezko jantziak jantzea.

Adierazi zein neurritan zauden ados hurrengo adierazpenekin:

Ez nago batere ados	Ez nago ados	Berdin zait	Ados nago	Erabat ados nago
1	2	3	4.	5

15. Ikasle etorkinak hezteko ikastetxeak administraziotik jasotzen duen laguntza nahikoa da

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Baloratu letik 5era (zure gogobetetasun-mailaren arabera) ikasle etorkinei arreta eskaintzeko hezkuntza-programaren hurrengo aldeak:

.Taldeko dauden ikasle kopurua gutxitzea	1	..... 2	..... 3	..... 4	..... 5
.Laguntza-irakasleak egotea	1	..... 2	..... 3	..... 4	..... 5
.Material didaktiko moldatua	1	..... 2	..... 3	..... 4	..... 5
.Eskolaz kanpoko laguntza-jarduerak	1	..... 2	..... 3	..... 4	..... 5

17. Beharrezkoak izatekotan, zein baliabide berri gehitu beharko litzaieke ikastetxean jada daudenei, ikasle etorkinak hobeto gizarteratzea lortzeko?

.....

18. Zein proposamen egingo zenioke hezkuntza-administrazioari, ikastetxea hobeto ibil dadin?

.....

Proposatutako galderei buruzko iradokizunak edo ñabardurak:

.....



4. eranskina: IKASLE ETORKINEN IRAKASKUNTZA ARABAN. ZUZENDARITZA-TALDEENTZAKO INKESTA

1. Adierazi gutxiengoen taldeak handienetik txikienera: (aipatu ikasle kopurua eta jatorriak –bat baino gehiago egotekotan- Ahal bada, adierazi zenbat mutil eta neska dauden):

- Magrebekoak
- Hispanoamerikakoak
- Asiakoak
- Europako Ekialdeko herrialdeetakoak
- Portugal eta Brasilgoak
- Europar Batasunekoak eta AEBetakoak
- Bestelakoak

2. Jarri ordenan ikasleek zure ikastetxea -eta ez beste bat- hautatzeko dituzten arrazoiak, beren garrantziari jarraiki:

- Etxebizitzatik hurbil egotea
- Ikastetxean neba-arrebak edo senideak izatea
- Ikastetxeak eskaintzen dituen zerbitzuak (jantokia, garraioa...)
- Ikastetxearen eredu eta mota
- Bestelakoak
- Ez zeukaten beste aukerarik

3. Baliabide bereziak eskuratu dituzue ikasle etorkinen arabera? Zein?

- Irakasle gehiago.....
- Baliabide materialak.....

4. Eskolak/institutuak IHP (ikastetxearen heziketa-proiektua) moldatu du ikasle etorkinak heltzean?

Baietz erantzun baduzu, adierazi zein moldaketa mota (taldekatzeak, barne-araubideko arauak...) egin diren

5. Ikastetxeko irakasleek mota horretako ikasleen berariazko arretarako *prestakuntza-programaren* bat jaso dute?

Baietz erantzun baduzu, zenbat irakaslek jaso dute hori?

6. Irakasgairen batean curriculum-a moldatu da edo ikastetxeko curriculum-proiektuaren alderen bat aldatu da, aniztasunari eta ikasle etorkinen kultura ezberdinei hobeto erantzuteko?

.....

7. Ikastetxean jarduera orokorren bat egin da, bertako ikasleek etorkinen kultura ezagut dezaten? Zein?

.....

8. Harreman onik dago ikasle etorkinen familiekin? Baietz erantzun baduzu, norke parte hartzen du neurri handiagoan: amek ala aitek? Edo biek?

.....

9. Bizikidetzeta eta diziplinari dagokienez, adierazi zein adierazpenarekin zauden ados

- Ikasle etorkinek ez dute arazo osagarririk sortzen
- Gainerako ikasleen arazoak bezalakoak sortzen dituzte
- Zenbait ikaslek arazo espezifikoak sortzen dituzte
- Ikasle etorkinek arazo osagarriak sortzen dituzte

10. Kultura/erlijioa jantzi edo zeinuei dagokienez, arazo bereziren bat sortu da?

Baietz erantzun baduzu, zein arazo egon da?

.....

11. Ikasle etorkinak ikasgelan sartu aurretik, gaztelaniaren ezagutza linguistikoak neurtzen dira?

.....

12. Inola egiaztatzen dira beren ezagutza orokorrak, hizkuntzaz ondo ez jakiteak sortzen dituen zailtasunak kontuan hartuta?

.....

13. Talde zehatz batean sartzeko, ondoko irizpideetatik zeintzuk hartzen dira kontuan? (adierazi lehentasun-ordenari jarraiki):

- ikaslearen adina
- jatorriko herrialdeko espediente akademikoa
- hizkuntzaren jakintza-mailak
- jakintza-maila orokorrak
- ikastetxeko baliabideak eurak
- bestelakoak

14. Adierazi hurrengo faktoreetatik zeintzuek laguntzen duten ikasle etorkinen gizarteratzea, zure ustez:

- Jatorriko herrialdea.
- Adina.
- Ikastetxean emandako eskolatzeko-urteak.
- Aurreko eskolatzeko.
- Irakasteko erabiltzen den hizkuntzaz jakitea.
- Hezkuntza-maila.

Adierazi zein neurritan zauden ados hurrengo adierazpenekin:

Ez nago batere ados	Ez nago ados	Berdin zait	Ados nago	Erabat ados nago
1	2	3	4	5

15. Ikasle etorkinak hezteko ikastetxeak administrazioetik jasotzen duen laguntza nahikoa da

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



16. Baloratu 1etik 5era administrazioarekiko zure gogobetetasun-maila, ikasle etorkinei arreta emateko aurreikusi diren hezkuntza-programaren hurrengo aldeei dagokienean:

.Taldeko dauden ikasle kopurua gutxitzea 1 2 3 4 5

.Laguntza-irakasleak egotea 1 2 3 4 5

.Material didaktiko moldatua 1 2 3 4 5

.Eskolaz kanpoko laguntza-jarduerak 1 2 3 4 5

17. Beharrezkoak izatekotan, zein baliabide berri gehitu beharko litzaieke ikastetxean jada daudenei, ikasle etorkinak hobeto gizarteratzea lortzeko?

.....
.....

18. Zein proposamen egingo zenioke hezkuntza-administrazioari, ikastetxea hobeto ibil dadin?

.....
.....

19. Ikastetxeak harremanik du etorkinen erakundeekin?

Zein erakunderekin?

.....

20. Proposatutako galderei buruzko iradokizunak edo ñabardurak:

.....
.....
.....
.....

5. eranskina: IKASLE ETORKINEN IRAKASKUNTZA ARABAN. INKESTA MOTA. IKASLEAK

1. Identifikazioa

1. Izena
2. Ikastetxea
3. Nazionalitatea
4. Sexua
5. Adina
6. Auzoa
7. Jaioterria
8. Zenbat urte daramazu zure jatorriko herrialdetik kanpo bizi izaten?
9. Zenbat urte daramazu Europan bizi izaten?
10. Eta Gasteizen?
11. Noiztik ikasten duzu ikastetxe honetan? Ikasturtea

2. Ibilbide akademikoa

12. Zure jatorriko herrialdean eskolara joaten zinen?
13. Zenbat urterekin hasi zinen ikasten?
14. Lehen orain baino nota hobeak ateratzen zenituen?
15. Eskolara joatea gustatzen zitzaizun?
16. Zein zen gehien gustatzen zitzaizun irakasgaia edo jarduera?
17. Zein zen gutxien gustatzen zitzaizun irakasgaia?
18. Zure jatorriko herrialdean eskolaz kanpoko jardueraren bat egiten zenuen?
19. Zein?
20. Zure jatorriko herrialdean mailaren bat berriro egin behar izan zenuen?
21. Badakizu zure jatorriko herrialdeko hizkuntzaz zuzen hitz egiten? Zein hizkuntza erabiltzen da han?
22. Badakizu zure jatorriko herrialdeko hizkuntzaz zuzen idazten?

3. Egoera akademikoa

23. Eskolara joan ohi zara?
24. Eskolara joatea gustatzen zaizu?
Zer gustatzen zaizu gehien institututik?
Zer gustatzen zaizu gutxien?
25. Zein irakasgai gustatzen zaizu gehien?
26. Zergatik?
27. Zein irakasgai gustatzen zaizu gutxien?
28. Zergatik?
29. Zaila da zuretzat ikasgelan arreta jartzea?
30. Zergatik?
31. Zein arlo kostatzen zaizu gehien?
32. Zergatik?
33. Oraingo maila errepikatu behar izan duzu?
34. Aurreko mailaren bat errepikatu behar izan duzu?
35. Eskolan ikasten duzuna aurretik ikasi duzu zure jatorriko herrialdean?
36. Zure ustez, eskolak ezberdinak dira?
37. Zein aldetan dira ezberdinak?
38. Noiztik dakizu gaztelaniaz?
39. Zaila da zuretzat gaztelania?
40. Zer da zailagoa: gaztelaniaz hitz egin ala idaztea?
41. Zergatik?
42. Normalean, norekin hitz egiten duzu gaztelaniaz?

43. Euskara ikasten duzu?
44. Ingelesa ikasten duzu?
45. Gaztelania eta zure jatorriko herrialdeko hizkuntzaz gain, badakizu beste hizkuntza batzuek mintzatzen? Zein hizkuntzaz?
46. Ikasten laguntzeko jardueraren bat egiten duzu institututik kanpo? Zein? Non?
47. Beste jarduera batzuk egiten dituzu institututik kanpo?
48. Zein?
49. Irakasleen laguntza jasotzen duzu, eskolak amaitu ondoren?
50. Zein laguntza mota?
51. Nola kalifikatuko zenuke irakasleekiko harremana, oro har?
Oso ona / Ona / Normala / Txarra / Oso txarra
52. Zure herrialdean irakasleekin zeneukan harremana ezberdina zen?
53. Deskribatu harreman hori
54. Zure familiak laguntzen dizu etxerako lanak egiten?
55. Badoaz zure gurasoak/tutoreak institutuko bileretara?
56. Zer egin nahi duzu DBH amaitutakoan?
57. Zein ikasketa mota?
L.Hastp. / LH / Batxilergoa / Bestelakoak / Bat ere ez / ED/EDE
58. Zer izan nahi duzu handitzen zarenean?
59. Gustura zaude institutuan?
60. Zergatik?
61. Zeren falta sumatzen duzu institutuan?

4. Zaletasunak

62. Eskolaz kanpoko zein jarduera egiten dituzu zure astialdian?
Musika entzutea, futbola, saskibaloia, igeriketa, dantzatzea, lagunekin irtetea, zinemara joatea, marraztea, pintatzea, telebista ikustea, irakurtzea, mendira joatea, bestelakoak
63. Zein jarduera egiten zenituen zure jatorriko herrialdean, hemen egiten ez dituzunak?
64. Baduzu gizarte-etxeen berri?
65. Bazoaz horietako batera?
66. Zer egiten duzu bertan?
Kirol jarduerak. Gizartean parte hartzeko tailerra. Liburutegia. Ludoteka. Klub Gaztearen jarduerak. Bestelakoak. EZ/
EDE
67. Zure jatorriko herrialdeko zeren falta sumatzen duzu?

5. Harreman sozialak

68. Gustatzen zaizu zure auzoa?
69. Zergatik?
70. Lagunik duzu zure auzoan?
71. Jardueraren bat egiten duzu institutu honetan dauden eta zure jatorriko herrialdean jaio ziren pertsonekin batera?
72. Zein?
73. Nola kalifikatuko zenuke zure ikaskideekiko harremana, oro har?
Oso ona / Ona / Normala / Txarra / Oso txarra / ED/EDE
74. Zergatik?
75. Zure ikaskideek laguntzen dizute, zerbait ulertzen ez duzunean?
76. Uste duzu zure ikaskideetako baten batek baztertzeko zaituela?
77. Eta beste pertsona batek (ikastetxe barnean edota horretatik kanpo)?

6. Partaidetza soziala

78. Erlijioaren bat praktikatzeko duzu?
79. Zein?
80. Zure etxean ere praktikatzeko da?
81. Zein jai ospatu ohi duzue familia barnean edo etxean?

82. Zure senideak (zurekin bizi direnak) elkarteren batera doaz?

83. Zein motatakoa da elkarte hori?

7. Ekonomia eta lan arloko egoera

84. Zenbat pertsonak egiten dute lan zure etxean?

Aita / Ama / Neba-arrebak / Bestelakoak / Bat ere ez / ED/EDE

85. Zein da zure aitaren lanbidea?

Langabezia / Nekazaritza / Industria / Zerbitzuak / Etxe-zerb. / Etxeko lanak / Bestelakoak / ED/EDE

86. Zein da zure amaren lanbidea?

Langabezia / Nekazaritza / Industria / Zerbitzuak / Etxe-zerb. / Etxeko lanak / Bestelakoak / ED/EDE

87. Ikasketa-beka eskatzen duzu institutuan?

88. Nola joaten zara egunero eskolara?

89. Neba-arrebak dituzu edo izan dituzu ikastetxe honetan?

90. Haien liburuak erabiltzen dituzu edo erabili dituzu?

8. Familia mota

91. Zure gurasoekin bizi zara?

92. Nor gehiago bizi da zure etxean?

Osaba-izebak / Aitona-amonak / Neba-arrebak / Bestelakoak / ED/EDE

93. Zenbat neba-arreba zarete?

0-2 / 3-6 / 6tik gora / ED/EDE

94. Zure ustez, nolakoa da zure familiarekiko harremana?

Oso ona / Ona / Normala / Txarra / Oso txarra / ED/EDE

95. Senideak dituzu zure jaioterrian?

96. Zure jaioterrira itzuli nahi duzu?

97. Gustura zaude Vitoria-Gasteizen bizi izanda?

98. Zergatik?

99. Institutuko zure egoera hobetu da iaztik?

100. Zergatik?

101. Zer beharko zenuke zure nahiak betetzeko?

102. Oharrak:

6. eranskina: ATZERRITARRENTZAKO HARRERA-IKASGELA BATEKO HASIERA-KO EBALUAZIOAREN ADIBIDEA

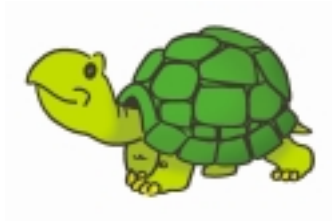
“Federico Baráibar” institutua*

Izena: _____

“0”. ATALA

1.- Jarri hurrengo marrazkien izena zure ama-hizkuntzaz:

Adibidez:



Dortoka, tartaruga, tortue, turtle _____





2.- Hitz egin zure hizkuntzaz hurrengo aldeetako bati buruz:

- a.- Nolakoa zen egun arrunt bat zure herrialdean?
- b.- Nolakoa da egun arrunt bat hemen?
- c.- Zer izan nahi duzu handitzen zarenean?
- d.- Zein zaletasun dituzu? Kirolak, irakurtzea, telebista ikustea, etxean egotea...

* Amelia Sánchez eta Raul Garcíak, ikasle etorkinentzako harrera-ikasgelako irakasleek, egina.

3.- Kopiatu hurrengo letrak eta hitza:

Adibidez: o o a dortoka
 o u a dortoka

a e y o u b ts l f k b w x y z

bezain ematen Juanen nirea etxeak du handia.

Jarri ordenan aurreko esaldia:

4.- Lotu hitza dagokion marrazkiari gezienez bidez, eta egin esaldi bat hitz bakoitzarekin:

Adibidez:



dortoka

Dortoka berdea da.



arrosa



erlojua



pilota



autoa



atea



hiria



agurtu



5.- Egin hurrengo eragiketak:

$$\begin{array}{r} 1 \ 2 \ 4 \ 6 \\ - \ 9 \ 7 \ 5 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9 \ 7 \ 8 \ 6 \\ - \ 3 \ 4 \ 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2 \ 6 \ 2 \ 7 \\ + \ 5 \ 4 \ 3 \ 2 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 1 \ 2 \ 4 \ 6 \\ \times \ 8 \ 6 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 9 \ 7 \ 8 \ 6 \\ \times \ 7 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 2 \ 6 \ 2 \ 7 \\ \times \ 4 \\ \hline \end{array}$$

6.- Egin marrazki bat hurrengo gaietako bati buruz:

- Zure kirol gogokoena

- Etxea

- Familia

- Ikasgela

“0”. atalaren ebaluazioa

- 1.- Bere ama-hizkuntzaz idazten du, kontzeptuak eta hitzak lotuta.
- 2.- Bere ama-hizkuntzaz bere bizipenak idazten ditu.
- 3.- Euskararen alfabetoa daki.
Alfabetoa zuzen idazten du, eta grafiak lotzen ditu hitzak osatuta.
Esaldi nahasiak ordenan jartzen ditu zuzen.
- 4.- Kontzeptuak euskaraz irakurtzen duen hitzari lotzen dizkio.
Emandako hitzen bidez esaldiak osatzen ditu.
- 5.- Matematikako oinarritzko lau eragiketak dakizki.

7. eranskina: KULTURA ARTEKO JARDUERA BAT. “POBREAK DIRA HALA NAHI DUTELAKO”

Iturria: «Educación intercultural». Análisis y resolución de conflictos. Popular argitaletxea. AMANI bilduma.

Helburuak: Gertaerak eta iritziak bereiztea.
Etorkinen bizi-baldintzen berri izatea.

Garapena: 1.- Monitorea adierazpen guztiak irakurtzen ditu, banan-banan.
2.- Taldeko kideek egiazkoak edo gezurrezkoak diren eta zergatik idazten dute.
3.- Adierazpen guztiak taldean berrikusten dira
4.- Eztatanda

Adierazpenak eta gertaerak:

- 1- Madrilgo* atzerritar gehienak Hirugarren Munduko herrialdeetakoak dira.
- 2- Azken erregularizazio-prozesuaren ondoren, ia ez dago erregularizatuta ez dagoen etorkinik.
- 3- Hirugarren Munduko etorkinak gure herrialdera datoz bertako gose eta pobreziatik ihes egiteko.
- 4- Etorkinen bigarren belaunaldiko kide gehienak eskolatuta daude.
- 5- Gure herrialdean dauden malariaren eramaile nagusiak herrialde tropikaletako etorkinak dira.
- 6- Hirugarren Munduko etorkinek dituzten gaixotasun nagusiak hemen dituzten bizi-baldintzek eraginda daude.
- 7- Gehienak gizonak dira.
- 8- Hirugarren Munduko etorkin gehientzat, etxebizitzari buruzko arazo nagusia dirua edukita ere pisuak alokatu ezin izatea da.
- 9- Etorkin gehienek adina 20 eta 40 urte bitartekoa da.
- 10- Etorkinen familia berriz elkartzea gero eta maizago gertatzen da.
- 11- Gaur egun dagoen arrazakeria arraza batzuk besteak baino hobeak direlako uste osoan oinarritzen da.
- 12- Etorkinek lanpostuak kentzen dizkiete bertakoei.
- 13- Etorkinek ez dute zerikusirik droga-trafikoarekin.

* Beste datu baliokide batzuekin ordez daitezke.

Erantzunak:

1. GEZURRA. Madrilgo Komunitateko atzerritarren erdia baino gehiago Lehenengo Munduko herrialdeetakoak direla zenbatetsi da.
2. GEZURRA. Erregularizatuta ez dauden pertsonen kopurua gehitzen doa, dokumenturik gabeko pertsonak herrialdera heltzen direlako eta kontratuak amaitzen direlako.
3. GEZURRA. Osatugabea da. Prozesu guztietan bi alde daude: atzerrira doazenak eta atzerritarrek jasotzen dituztenak. Atzerriratzea gertatzeko ere, bi alde egon behar dira: batzuek beren bizi-baldintzak hobetu nahi dituzte, eta beste batzuek bizitza hobea eskaintzen dute.
4. EGIA. Etorkinen ia seme-alaba guztiak eskolatuta daude.
5. GEZURRA. Etorkinek gure herrialdean dagoen malariaren % 25 baino ez dute eramaten. Gainerakoa turista eta Espainiako bidaiariek eramaten dute.
6. EGIA. Kontrako bizi-baldintzek eragina dute gaixotasunetan.
7. GEZURRA. Asko aldatzen da talde bakoitzaren barnean, baina emakumeak eta gizonak proportzio berean daude, oro har.
8. EGIA. Kontua ez da baliabide ekonomikorik eza, baizik eta pisuen jabeek alokatu nahi ez izatea.
9. EGIA. % 60 20 eta 40 urte bitartekoak dira.
10. EGIA. Fenomeno hori gero eta handiagoa da, nahiz eta oro har urria den.
11. GEZURRA. Arrazakeria horri arrazakeria zientifikoa esaten zaio, eta ez dago modan. Gaur egun dagoenak laneko lehia eta herritarren segurtasunik eza erabiltzen ditu argudio.
12. GEZURRA. Etorkinek Espainiako lan-merkatuaren gainean burutzen duten presioa oso txikia da, hau da, ia ez dago laneko lehiarik, bertakoei interesatzen ez zaizkien lanak gauzatzen dituzte eta.
13. GEZURRA. Horretan sartuta dauden etorkinak oso gutxi dira.

8. eranskina: EGIA/GEZURRA jarduera

Egin hurrengo galdera: Pilota guztiak biribilak dira?

Erantzun zuzena: EZ. Errugbiko pilotak ez dira biribilak.

ADIERAZPENA	EGIA	GEZURRA	BATZUETAN EGIA
Emakumeek gizonak baino azkarrago egiten dute korrika.			
Txiroak txiroak dira, alferrak direlako.			
Adinekoak aspergarriak dira.			
Herrietan bizi direnak trauskil hutsak baino ez dira.			
Emakume arabiar guztiak beloa janzen dute.			
Umeak ikaratzen direnean, umeek eurek dute errua.			
Irakasleak dioen guztia zuzena da.			
Edozein pertsona alkate bihur daiteke.			
Pertsona argalak ez dira jatorrak.			
Marokoko mutilei patata frijituak gustatzen zaizkie.			

Iturria: “*Veo, Veo. Pasaporte*” koadernoak. Bakearen aldeko Lankidetzako Batzarra. Eusko Jaurlaritza. Etxebizitza eta Gizarte Gaietako Saila.

AIPAMEN BIBLIOGRAFIKOAK ETA ERABILITAKO BESTE INFORMAZIO ITURRI BATZUK

- ACTIS, Walter (2002): “Extranjería, nacionalidad, extranjería.” *Mugak* 20, hirugarren hiruhilekoa.
- ALDAMIZ-ETXEARRIA, M^a del Mar eta beste batzuk (2000): *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Ed. Biblioteca de Guix argitaletxea.
- ARARTEKO (2001): *EAEko hezkuntza-premia bereziei emandako erantzuna*. Ararteko, Vitoria-Gasteiz.
- ARARTEKO (2002): *Sasoikako langileen egoera Arabako mahats eta patata bilketan*. Ararteko, Vitoria-Gasteiz.
- ARARTEKO (2005): *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. Ararteko, Vitoria-Gasteiz.
- BAKER, Colin (1993): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Hizkuntzalaritza. Cátedra argitaletxea, Madril.
- BARCELÓ, Fermín (2004): *Etorkinen integrazioaren argi-ilunak euskal erkidegoan*. Gizarte eta kulturantzatasuna ikastetxeetan, Gipuzkoako esperientziak, I. Jardunaldiak. Donostia, otsailak 21.
- BARTOLOMÉ, Margarita (Koord.)(2002): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Narcea argitaletxea.
- BENSOUSSAN, Kreindler eta Avinor (1995) in Lasagabaster D.: *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Milenio argitaletxea.
- BERNAUS, M. (2004) in SIERRA Plo J.M. eta Lasagabaster Herrarte D.: *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Cuadernos de Educación. ICE-Horsori. Bartzelona.
- BERRY, J.W. (1989), in Garreta eta beste batzuk argitaletxeak: *Relaciones étnicas en una sociedad dividida: Quebec*. Educació i Mon Actual. Universitat de Lleida.
- BESALU X. eta beste batzuk (1998): *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*. Roman Corridor argitaletxea, Bartzelona.
- BESALU, Xavier (1999) in Miguel Ángel Essomba (koord.): “El currículo en la escuela intercultural”, *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Grao argitaletxea. Biblioteca del Aula. Bartzelona.
- CARBONELL, Frances (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. MEC, Madril.
- CARBONELL, Frances, in Sílvia Aznar/ M. Rosa Terradellas (koord.) (2002): *Quaderns per l’anàlisi 12. incorporació tardana de l’alumnat estranger. Segon Simposi: llengua, educació i immigració*. Horsori argitaletxea, Universitat de Girona, ICE.
- CASTELLA, Enric (1999), in ESSOMBA M. A. (koord.): *Construir la escuela intercultural*. Grao argitaletxea, Biblioteca del Aula, Bartzelona.

- CASTLE&MILER (2003): *The age of migration. International Population movements in the Modern World*. Guilford Press, 2003.
- COELHO, Elizabeth (2005), in Lasagabaster D. eta Sierra J.M.: “El recién llegado: claves para comprender la experiencia inmigrante”. *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Cuadernos de Educación ICE-Horsori. Bartzelona.
- COLECTIVO AMANI (1994): “La educación intercultural a prueba: hijos inmigrantes marroquíes en la escuela”. *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Popular argitaletxea, Madril.
- COLECTIVO IOE (1996): *Construir la escuela intercultural*. Miguel Ángel Essomba (coord.). 1999 argitaletxea, Bartzelona.
- COLECTIVO IOE (1994): *Marroquins a Catalunya*. Bartzelona, Institut Catalá d’Estudis Mediterranis.
- COLECTIVO IOE (1996); PEREDA, Carlos eta beste batzuk: “La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela”. Granadako Unibertsitatearen Kultura arteko azterlanen bilduma, CIDE eta Granadako Unibertsitatea.
- CUMMINS, J. (1972), in Ruiz Bikandi (2004): *Didáctica de la Segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Síntesis Educación D.L.L. Madril.
- CUMMINS, J. (1987): *L’education bilingüe: theorie et mise en ouvre* en “Propuestas de educación multicultural”. CIP de Durango (2000-2001). Berritzegune, Durango.
- CUMMINS, J.: *De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la Información*. “Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías”. Cuadernos de Educación. ICE-Horsori. Bartzelona.
- DÍAZ, Beatriz (1997): *Todo negro no igual. Voces de emigrantes*. Virus argitaletxea, 1997. Bartzelona.
- DÍAZ, Beatriz (2004): *Lenguas y comunicación en la emigración. Así nos entendemos*. Likiniano Elkartea. Bilbo.
- ETXEBARRIA, Félix (1994): *La educación intercultural*. Ibaeta. Pedagogía Donostia.
- ETXEBARRIA, Félix (1999): *Bilingüismo y Educación en el País Vasco*. Erein argitaletxea. Donostia.
- ETXEBARRIA, F. (2002): *Sociedad multicultural y Educación*. Ibaeta. Pedagogía. Donostia.
- EUSKADIKO ESKOLA KONTSEILUA (2004): *EAEko irakaskuntzaren egoerari buruzko txostena (2002)*. Eusko Jaurlaritzaz. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Argitalpen Zerbitzua, Vitoria-Gasteiz.
- FERMOSO, Paciano (Ed.). Zenbait egile (1992): *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Narcea Ediciones
- GALEANO, E. (1998): *Patas Arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI argitaletxea. Madril.
- GARAGORRI, X. (2004): “Currículo escolar”. *El centro educativo como marco de calidad*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Gasteiz.
- GOODLAD, I., in M.^a del Carmen Oliver Vera. (2002): “Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad.” Octaedro argitaletxea. Psikopedagogia.
- HEZKUNTZA SAILA OKD - Euskal Herriko Oinarrizko kurrikulum diseinua (1992): *Metodologia orientabideak*. Argitalpen zerbitzua. Eusko Jaurlaritzaz. Vitoria-Gasteiz.
- HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (2004): *Ikasle etorkinak artatzeko programa*. Eusko Jaurlaritzaz, Vitoria-Gasteiz.
- JAUSSI, M.L. (1998): *Kulturarteko Hezkuntza. Eskolan aniztasun etniko eta kulturalari hezkuntz erantzuna emateko orientabideak*. Eusko Jaurlaritzaz. Vitoria-Gasteiz.
- JORDÁN, Jacqueline, in JORDÁN, J.A (2002). “Protagonismo del profesor en la integración del alumnado minoritario”. *Segon Simposi: Llengua, educació y inmigraió” Incorporació tardana de l’alumnat estranger.*” Universitat de Girona. Institut de Ciències de l’Educació.

- JORDÁN, J.A. (1999), in Essomba M. A. (koord.): “El profesorado ante la educación intercultural”. *Construir la escuela intercultural*. Grao argitaletxea. Biblioteca del Aula. Bartzelona.
- JORDÁN, J.A., in Bexalú, (1994): “El currículum en la escuela intercultural.” *Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Grao argitaletxea. Biblioteca del Aula. Bartzelona.
- JORDÁN, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Papeles de Pedagogía. Paidós argitaletxea.
- JORDÁN, J.A. (1996): *Currículo y Educación Intercultural*. CEAC argitaletxea, Bartzelona.
- JORDÁN, J.A. (1996): *Propuestas de educación intercultural para profesores*. CEAC argitaletxea, Bartzelona.
- JULIANO, D. (1993): *Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Ministerio de Educación y Ciencia argitaletxea, Madril.
- KOOT, W., in Jordán José Antonio (2002): “Surinamese children in the Netherlands: the new Pygmalions?” *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Papeles de Pedagogía. Paidós argitaletxea.
- KYMLICKA, W. (1995): *Ciudadanía multicultural*. Paidós argitaletxea, Estado y Sociedad.
- LASAGABASTER, David (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Milenio argitaletxea. Lleida.
- LASAGABASTER, D. eta SIERRA, J. M. (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Bartzelona, ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- LASAGABASTER, Iñaki (2004): *Multiculturalidad y laicidad. A propósito del informe Stasi*. Iruña.
- LLANSANA, Joan-Josep (1999), in M.A.Essomba (Coor.): “*Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la realidad étnica e intercultural*.” Grao argitaletxea. Biblioteca del aula. Bartzelona.
- LLUCH, Xavier eta SALINAS, Jesús (1993): *La Diversidad Cultural en la práctica Educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Multicultural*. Ministerio de Educación y Cultura argitaletxea. Madril.
- DE LUCAS, J., TORRES, F. eta beste batzuk (2003): *Inmigrantes ¿Cómo los queremos? Algunos desafíos y (malas) respuestas*. Talasa argitaletxea, Madril.
- MAALOUF, Amin (1999): *Identidades asesinas*. El libro de bolsillo. Alianza Editorial, Madril.
- MARTIN, BRIS M. eta beste batzuk (2000): *La respuesta a la diversidad en la Enseñanza Obligatoria: Modelos de Planificación y organización*. Universidad de Alcalá argitaletxea.
- MOSCA, J. J. eta AGUIRRE, L. P. (1968): *Derechos Humanos. Pautas para una educación Liberadora*. Trice argitaletxea. Montevideo.
- OLIVER VERA, M.^a del Carmen (2002): “*Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. E.U.B. Psikopedagogia. Madril.
- ORTEGA, Inma, EGUSKIZA, M. J., RUIZ DE GARIBAY, M. (2004): *Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumno inmigrante*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Vitoria-Gasteiz.
- PRIETO MENDEZA, Jesús (2003): “*El sistema escolar vasco ante el fenómeno de la inmigración*”, “*Recursos y estrategias para que la acogida sea un éxito*”, “*Paseando por el gueto. Refugios y violencias. Un acercamiento a la realidad de la inmigración en Vitoria-Gasteiz*”. Doktoretza-azterlanak, argitaratu gabeak.
- ROSENTHAL R. eta JACOBSON L. (1980): *Pygmalion en la escuela*. Marova, Madril.
- RUIZ BIKANDI, Uri (1997), in M. García e alt.: “La enseñanza bilingüe en País Vasco. Una reflexión desde la didáctica de las lenguas”. *Enseñament de llengües I plurilingüisme*. Departament de Didáctica de las llengua y literatura. Valentiako Unibertsitatea.
- RUIZ BIKANDI, U. (2004): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis Educación. DLL, Madril.

- RIU F. (1999), in Sílvia Aznar/ M. Rosa Terradellas (koord.): Segon Simposi: llengua, educació i immigració. Horskori argitaletxea. Universitat de Girona ICE.
- SABARIEGO, Marta, in Essomba (koor.) (1999): “La evaluación de programas de educación intercultural”. Grao argitaletxea. Bartzelona.
- SERRA eta VILA (2005): “Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?”, in *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Cuadernos de Educación. ICE-Horskori. Barcelona.
- SIERRA, Plo J.M. eta Lasagabaster, D.(2004): *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Bartzelona. ICE Universitat de Barcelona/Horskori.
- SIGUAN, M. (1978): *Bilingüismo y biculturalismo*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, CEAC argitaletxea.
- SIGUAN, M.(1998): *La escuela y los inmigrantes*. Paidós Educador. Bartzelona, 1998.
- SKUTNABABB-KANGAS, T. (1988): *Minority Education. From shame to struggle*, Tove Skutnabb-Kangas eta Jim Cummins (eds.), in *Multilingual Matters*.
- TAZON, I. in SIERRA Plo, J.M. eta Lasagabaster, D. (2003): *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Cuadernos de Educación. ICE-Horskori. Bartzelona.
- VILA, I. (1996) in I Vila (koord.): “L’educació bilingüe a l’Estat Español”, *Bilingüisme i educació*. Universitat Oberta de Catalunya. Bartzelona.
- VILA, I. (2002): “Inmigració, educació y llengua propia.” *La inmigració estrangera a Espanya, Els restes educatius*. Col·lecció de Estudis socials, Bartzelona.
- VILA, I. in R.Rey (ed.) (2004): “Bilingüismo y educación en España.” *Informe educativo 2003. Análisis y situación de las Comunidades Autónomas*. Madril. Santillana.
- VIÑAS, J. in Miguel A. Essomba (koord.): “Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural.” *Construir la escuela intercultural*.
- ZENBAIT EGILE (2000): *Educación intercultural: Análisis y resolución de conflictos*. Popular argitaletxea. AMANI bilduma.
- ZENBAIT EGILE (2003): *Harrera planerako proposamena*. Durangoko LHI, 2003.
- ZWEIG, Stefan (2001): *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. El acantilado argitaletxea.

Artículos y entrevistas en publicaciones periódicas

- ABRANTES, Filomena: “No queremos inmigrantes pero dejamos a los niños y a los viejos en sus manos.” EL CORREO (2004/02/08)
- AIERDI, Xabier, (Elkarrizketa): “La Inmigración en el País Vasco” (*Hika*, 167-168. zk. 2005ko ekaina/uztaila)
- ALONSO, Juan Carlos, (Elkarrizketa): EL CORREO” (2004/06/11)
- ALONSO, Juan Carlos, (Elkarrizketa): EL MUNDO DEL PAÍS VASCO (2004/09/09)
- BARBULO, Tomás. EL PAÍS 10.000, 2004ko urriaren 18a, astelehena.
- CID, Marta. EL PAÍS. Elkarrizketa. (El País de la Educación, 2004ko apirilaren 12a, astelehena)
- EL CORREO: “Lazarillos de la lengua”. (2005/05/02)
- EL CORREO: “Encuesta sobre inmigración” (2005/01/11)
- EL PAÍS: “Francia vuelve a clase sin velo”(2005/09/03)

EL PAÍS: “*El número de alumnos en el País Vasco*” (2005/1/31)

EL PAÍS: “*El reparto de alumnos por sentencia*” (2005/12/31).

ESKISABEL, Idurre (2003): “*Etorkinen ama hizkuntzari buruzko ikerketa Katalunian. Nortasun arazo bikoitza*”, 2003-01-26ko *Egunkaria*.

MARANI, Diego (2005): EL PAÍS, astelehenean, 2005eko otsailaren 21ean.

MARTÍN MUÑOZ, Gema: Artikulua (EL PAÍS, 2004/05/17).

MIKKILÄ, N. (2004): “*La riqueza del aula mestiza*” (*El País Semanal*, 1.434; 2004/03/21).

NOGALES, Javier (2003): Artikulua. EL PAÍS. País Vasco (2003/11/16)

UNZURRUNZAGA, A. (2004): “*Euskera e inmigración*”. HIKA Aldizkaria.

VILLALVA, Félix (2004): “*Manifiesto de Santander*”. Prentsa adierazpenak: El País, 2004/09/03a.

Hitzaldiak

ABRANTES, Filomena (2004): “*La escolarización de los niños/as extranjeros en Álava*”. Inmigrazioari buruzko jardunaldiak. Otsailaren 20a, Donostia.

BARQUÍN, Amelia (2004): Testuak “*Etorki(zu)nak. Inmigrazioa eta kultur aniztasuna Euskal Herrian*” jardunaldien barnean emandako hitzaldia biltzen du. “SOS Arrazakeria”, Bilbo, 2004/11/17a.

COELHO, E. (2004, a): “*La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación*”, in “*Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*”, Donostiako XXIII. udako ikastaroak.

COELHO, E. (2004, b): “*Escuelas y aulas inclusivas: la integración de la diversidad en la vida escolar*”, in “*Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*” Donostiako XXIII. udako ikastaroak.

JUNYET, Carme (2005): “*Hizkuntzak eta Inmigrazioak*”. Hitzaldia. Unesco Etxea. (Bilbo, 2005/02/08a).

NOGUEROL, Artur: “*Hizkuntzak eta Inmigrazioak*”. Hitzaldia. Unesco Etxea. (Bilbo 2005/02/08a).

ZUBERO, I.: “*¿Qué es eso del choque de civilizaciones?*”. Hitzaldia. Vitoria-Gasteiz, 2004ko urriaren 19a.

Elkarrizketa pertsonalak

ABRANTES, Filomena. Gasteizko Elkarte Afroamerikarrekoa (2004/06/09).

ALONSO, Juan Carlos. Denon Eskola, Arabako GEen konfederazioko lehendakaria. Elkarrizketa pertsonala (2004/11/12).

BADI, Mustafá. Santo Domingo kaleko meskitako imana. Elkarrizketa pertsonala (2004/10/15).

CUERDA, J.A. Gasteizko alkate ohia. Gizarte-laneko Fakultateko irakaslea. Elkarrizketa pertsonala (2004/10/15).

GARCÍA, Federico. Gasteizko SOS Arrazakeriakoa. Elkarrizketa pertsonala (2004/06/05).