



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

ESKOLA-SEGREGAZIOA GASTEIZKO IKASTETXEETAN:

IRAKASLEEN IKUSPUNTUA

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Muzás Martínez de Luna, Estibaliz.

ZUZENDARIA: Shershneva, Yulia.

2018/2019

LABURPENA

Lan honek Gasteizko ikastetxe batzuetan bizi den segregazioaren errealitatea aztertu du, egoeraren analisia eginez. Horretarako, hezkuntza eta gizartearen arteko harremana aztertu da, gizartean ematen diren desparekotasunak sailkatuz eta gizarte desabantailen inguruan dauden teoria eta autore desberdinak aztertuz. Gero, eskola segregazioaren kontzeptuan sakontzeko asmoz zer den eta zer ondorio dituen ikusi da. Nolanahi ere, segregazioaren kontrakoa inklusioa da eta gure gizartean inklusioaren beharra eta garrantzia azpimarratu nahi izan da. Gauzak horrela, Gasteizko hezkuntza-sistema eta immigrazioaren analisia egin da, zehatzago izateko Gasteizko gizartearen ezaugarrietan zentratuz, baita Hezkuntza sistema EAEn eta Gasteizko hezkuntza sisteman ere. Jarraian, immigrazioa Gasteizko hezkuntza sisteman duen eragina aztertu da. Gainera, Save the Children, Euskadiko Eskola Kontseilua edota Gasteizko lan mahaia bezalako erakunde eta kolektiboek proposatutako neurriak bildu eta aztertu dira. Bukatzeko Gasteizko ikastetxe segregatu batzuetako irakasleek bizi duten errealitatea, hautemandako egoera, hartzen dituzten neurriak eta haien proposamenak bildu dira, lanaren baliogarritasuna azpimarratzeko eta indartzeko erabakigarriak izan direnak.

Gako-hitzak: hezkuntza; desparekotasunak; immigrazioa; eskola-segregazioa; ikasle etorkinak.

RESUMEN

Este estudio ha analizado la realidad de la segregación en las escuelas de Vitoria-Gasteiz. Con este fin, se ha analizado la relación entre educación y sociedad, clasificando las disparidades sociales y analizando las diferentes teorías que rodean a las desventajas sociales. Luego, se ha visto cuál es el concepto de segregación escolar y cuáles son sus consecuencias. Lo opuesto a la segregación es la inclusión, es por ello que se insiste en la necesidad e importancia de esta en nuestra sociedad. De esta forma, se ha realizado un análisis de la inmigración en Vitoria-Gasteiz, centrándose en la relación entre las características de la sociedad de Vitoria-Gasteiz y del sistema educativo de la ciudad.. Además, se han recogido y analizado las medidas propuestas por las organizaciones y grupos como Save the Children, el Consejo Escolar de Euskadi y la mesa de trabajo de Vitoria-Gasteiz. Finalmente, se recogen las ideas aportadas por el profesorado de algunas de las escuelas segregadas de Vitoria. De esta manera, se cuenta con su percepción de la segregación escolar, las medidas implantadas en los centros segregados para finalmente recopilar sus propuestas. Esto ha sido decisivo para enfatizar y fortalecer la validez del trabajo.

Palabras-clave: educación; desigualdades; inmigración; segregación escolar; alumnado inmigrante.

AURKIBIDEA

SARRERA	1
1. MARKO TEORIKOA: Hezkuntza sistema eta eskola-segregazioa	3
1.1. Hezkuntza sistema eta gizartea	3
1.1.1. <i>Gizarte desparekotasunak</i>	5
1.1.2. <i>Gizarte desabantailen inguruko teoriak</i>	8
1.2. Ikasle etorkinen tasa altua duten ikastetxeak	10
1.3. Eskola inklusiboa	13
2. GASTEIZKO HEZKUNTZA SISTEMA ETA IMMIGRAZIOA	16
2.1. Gasteizko gizartearen ezaugarriak	16
2.1.1. <i>Biztanleriaren bilakaera</i>	16
2.1.2. <i>Biztanleriaren adinaren araberrako barne-egituraren aldaketa</i>	16
2.1.3. <i>Jaiotza-lekua eta nazionalitatea</i>	17
2.2. Hezkuntza sistema EAE-n eta Gasteizen	18
2.3. Immigrazioa Gasteizko hezkuntza sisteman	20
3. SEGREGAZIOARI AURRE EGITEKO NEURRIAK	24
3.1. Hezkuntza-politiken plangintza	25
3.2. Matrikulazioen kudeaketa	26
3.3. Konpentsazio neurriak	26
3.4. Kontzientziazioa eta erakarpena	27
4. ANALISIA: Ikastetxeek hautemandako egoera eta proposamenak eskola-segregazioaren inguruan	28
4.1. Metodologia	28
4.2. Gaur egungo egoeraren analisia Gasteizko ikasle etorkinen tasa altua duten ikastetxeetan	30
4.2.1. <i>Egoeraren pertzepzioa</i>	30
4.2.2. <i>Segregazio egoerari aurre egiteko ikastetxeetan hartzen diren neurriak</i>	33
4.2.3. <i>Egindako proposamenak</i>	36
5. ONDORIOAK, MUGAK ETA HOBEEKUNTZA PROPOSAMENAK	39
ESKERTZA	41
BIBLIOGRAFIA	42
ERANSKINAK	47

“La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. [...] La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación.”

Paulo Freire (2012, 47. or.)

SARRERA

Azken urteetan eskola-segregazioaren inguruan diharduten gaiak geroz eta presentzia handiago dute mundu akademikoan baina, baita maila sozialean ere. Era berean, hezkuntza sisteman aldaketak aldarrikatzen dituzten mugimendu asko sortzen ari dira egun, hezkuntza sistema benetan inklusiboa aldarrikatzen dutenak. Izan ere, geroz eta aitortuago dago desparekotasunak (edozein motatakoak izan) eskolan azalerraten direla, baina baita eskolan erreproduzitu ere. Aldaketa eske dabilzan horiek arlo teorikoan dute indarra bereziki, baita irakasleen partetik ere, maila sozialean geroz eta entzutetsuagoak dira eta, erakundeak ere ari dira eboluzio zantzuak erakusten. Testuinguru honetan kokatu behar dugu Gradu Amaierako Lan (aurrerantzean, GrAL) hau.

Modu honetan, jarraian segregazioaren gaian barneratuko gara ikuspegia ikastetxeetan edota eskola-segregazioan jarrita; bereziki Vitoria-Gasteiz hirian kokatzen diren ikastetxeetan. Izan ere, asko dira segregazio egoeran dauden ikastetxeak. Ikasle etorkinak ez dira maila berdinean barneratzen ikastetxeetan: Vitoria-Gasteizen kasuan, hiriko 20 ikastetxek gainditzen dute gomendatutako ehunekoa (%30), askotan luze gainditu ere. Gainera, 20 ikastetxe horietatik bakararra da pribatua eta, horrek argi uzten du sareen arteko banaketa ere ez dela homogenea. Hiriko ikastetxe publikoek atzeritar jatorriko ikasleen %95 eskolatzen dute, eta ikastetxe pribatu itunduetan gainontzekoa, %5. Horretaz gain, eredu-linguistikoak ere badu nolabaiteko eragina segregazio egoera hauetan (Vitoria-Gasteizko Udala, 2016).

Izatez, gaia pil-pilean dago Gasteizen eta geroz eta ikerketa eta txosten gehiago burutzen ari dira erakunde mota ezberdinek: gizarte-plataformek, GKE-ek, udal-erakundeek, sindikatuek, hezkuntza sailak, etab. Txostenek eskola-segregazioa aitortzen dute, jatorri desparekotasunek eta desparekotasun sozio-ekonomikoek eragindakoa. Familiek eta erakundeek kezka handiz hautematen duten arazo da, argitasunez ikusten baitute jatorri anitzetako haur eta gazteei eragiten diela. Gai hau jorratzen duten erakundeek diagnostiko sakonak egitea iradokitzen dute, baita egoera honen atzean ezkututzen diren kausak identifikatzea eta ikustaraztea ere.

Hautemandako behar honetatik sortzen da jarraian garatuko den lana. Hortaz, lan honen xede nagusia Gasteizko ikastetxeetan ematen den segregaziora gerturatzea da, honen atzean dagoen errealitatea, faktoreak eta egiten diren proposamenak ezagutu ahal izateko. Horrekin batera, lan honen bidez lortu nahi diren helburu zehatzak honako hauek dira:

- Eskola-segregazioaren atzean dauden faktoreak, ondorioak eta horiei aurre egiteko aukerak zeintzuk diren ezagutzea.

- Gasteizko gizarte eta hezkuntza-sistemaren ezaugarriak ezagutzea, bereziki eskola-segregazioari dagokionez.
- Euskadi eta Gasteizko erakunde eta eragileek segregazioari aurre egiteko proposatzen dituzten neurriak aztertzea.
- Gasteizko ikasle etorkinen tasa altua duten ikastetxeen errealitatera gerturatzea (egoera, hartzen dituzten neurriak, etab), irakasleen iritzi eta proposamenen bidez.

Helburuek lotura zuzena dute lanaren hipotesiekin:

- Hezkuntza sistemak gizartean dauden ezberdintasun sozialak eta ekonomikoak erreproduzitzen ditu.
- Gasteizko gizartean desparekotasunak ematen dira eta horiek hezkuntza-sisteman islatzen dira.
- Hezkuntza sistema publikoan desparekotasunak gehiago nabarmendu eta erreproduzitzen dira (immigranteen tasa altuagoak, maila sozioekonomiko anitzak...). Itunpekoetan maila sozioekonomiko bereko ikasleak daude eta desparekotasunak ez dira hainbeste nabarmentzen.
- Ikastetxeek desparekotasunen aurrean hartzen dituzten neurriak ez dira nahikoak eskola-segregazioari aurre egiteko eta inklusioa bermatzeko.
- Irakasleen eskura dauden baliabideak (batik bat, formakuntzari dagokionez) ez dira nahikoak eskola-segregazioari aurre egiteko.

Hipotesi eta helburuei erantzuteko asmoz, alde batetik, erakunde nagusiek argitaratu dituzten txostenak aztertuko ditugu. Bestetik, informazioa jasoko dugu ikastetxeetako eragile nagusiengandik; hau da, irakasleengandik.

Jarraian garatzen den lanaren egiturak Haur Hezkuntzako Graduoko zuzendaritzak berak eskaintzen dituen GrAL-gidetan ezarritako ildoak jarraitzen ditu. Lehenik, gaiaren egungo egoera eta oinarri teorikoak bilduko dira. Horretarako landuko diren gaiak testuinguruan jarriko dira iturri esanguratsuenen analisia eginez. Ostean, Gasteizko hezkuntza-sistemara eta immigraziora gerturatuko gara. Jarraian, eskola-segregazioari aurre egiteko neurriak eta proposamenak biltzen dira, bai erakunde eta kolektiboek egindakoak bai ikastetxe-segregatuetoako irakasleek egindakoak ere. Halaber, ondorio batzuekin emango zaio amaiera lanari; azkenik kontsultatutako iturri bibliografikoak aipatuz eta eranskin moduan, erabilitako eta sortutako materialak jasoz.

1. MARKO TEORIKOA: Hezkuntza sistema eta eskola-segregazioa

Ez dira gutxi hezkuntza eta gizartearen elkarreraginari loturik ematen diren kontzeptu eta prozesuak. Hasteko, hezkuntza sistema eta gizartearen arteko loturaz arituko gara, gizarte desparekotasunei eta hezkuntzaren soziologiaren inguruko teoriari arreta berezia eskainiz. Ostean, eskola segregazioa zertan datzan aztertuko dugu, kontzeptua definituz, motak bereiztuz, atzean ezkututzen diren faktoreak azaleraeraziz eta bere eraginak kontuan hartuz. Amaitzeko, eskola inklusiboaren nondik norakoetan barneratuko gara; hau baita eskola segregazioari aurre egiteko proposatzen den konponbide nagusietakoa.

1.1. Hezkuntza sistema eta gizartea

Hainbat dira hezkuntza sistema eta gizartearen elkarreraginaren inguruan egin diren ekarpen zientifikoak. Jarraian gai hauen inguruan egin diren ideia esanguratsuenak bilduko ditugu. Horretarako, lehenik eta behin, hezkuntza sistema eta gizartearen arteko harremana ulertzen ahaleginduko gara. Horrek, ematen diren gizarte desparekotasunak identifikatzera eramango gaitu. Ostean, hezkuntzaren soziologiaren inguruko hainbat teoria zertan datzaten ikusiko dugu.

Agerian da hezkuntza eta gizartearen arteko elkar harremana. Gizartea eskolaren isla da, eta gizarte bakoitzak bizi dituen egoeren arabera, hezkuntza sistema bat eratzen du. Hezkuntza sistema horrek haur eta nerabeak gizartean integratzeko helburua izango du. Jada, bere garaian, Kant-ek hezkuntzaren helburua giza fakultate guztiak garatzean ikusten zuen; gure barneko indar guztiak beren gorenera eramatean. Hala ere, hezkuntza prozesua ezin da bere kabuz soilik ulertu, izan ere, gizarte alderdi ezberdinetan garatu egiten da. Durkheim-en (1999) ustez, komunitate bateko arau moralak funtsezkoak dira komunitatearen funtzionamendurako, eta gizarte gertaera bat osatzen dute; praktikan dauden arau moraletatik eratortzen dira haren formulazio teoriko eta ideia moralak eta ez alderantziz. Beraz, eskoletan jariatzen da hezkuntza morala, sozializazio agenteetako bat, balioak, arauak eta zigorrak erabiltzen dituen instituzio bat den heinean (Taberner, 2008). Hortaz, eskolak sozializazio funtzioa betetzen du, hau da, gizabanako bakoitzak etorkizuneko bizitzan moldatzeko ezinbesteko baldintzak eta trebetasunak garatzea. Aldi berean, Taberner-ek Parsons-en ideiak ekartzen ditu, bere ustez bi alderdi nagusi bereiz daitezke: (1) gizarteko oinarritzko balioak onartzeko jarrera eta joera, eta (2) gizarte horretan rol jakin bat betetzearen aldeko jarrera. Europar Batasunaren mailatik, honakoa adierazten zen:

“Hezkuntzak gizarte jakin bateko kide guztiak hartu behar ditu barne [...] esan daiteke haurrak eta gazteak eskolaratzeak duen xede nagusietako bat hauxe dela: gizartean parte hartzeko beharrezkoak diren ezagutzak, balioak eta gaitasunak ematea, eta gizartearen ongizatea hobetzen laguntzea.” (Eurydice, 2005, 65. or.).

Argi dago, beraz, hezkuntzak gure gizartearen dinamiketan jokatzeko duen paperak zeresan handia duela. Fernandez Palomares-en (2003, 1. or.) hitzetan:

“La transmisión de la cultura acumulada a las nuevas generaciones es necesaria para la reproducción y progreso sociales. [...] De hecho las sociedades avanzadas gastan enormes sumas de dinero en la educación de sus ciudadanos al tiempo que los discursos oficiales depositan en ella ingentes esperanzas de presente y de futuro.”

Ezinbestez, gizarteko arazo guztiak hezkuntza sisteman islatuko dira. Halaber, eskolak, ikastetxeak eta unibertsitateak gizarteko egituren, joeren eta zantsuen isla dira. Egia da bi aldetako norabidean doazen eraginaren lurralde bat dagoela, baina “[...] zalantza ez da gizartea aldatzea gero eskola aldatzeko, edo alderantzizko prozesua betetzea, baizik eta elkarrekiko bitartekotza-lana egitea” (Bolívar, 2007, 105. or.), horrenbestez, hezkuntzako programa on batek eragina izango du azpian duen gizarteko ingurunearen baitan, “[...] baina erantzukizun guztia ikastetxeen bizkar utzita, ez gara oso urrutira iritsiko [...], izan ere, eskola ez da hezkuntzan dagoen ingurune bakarra, eta, era berean, irakasleak ez dira hezkuntza arloan dauden eragile bakarrak” (Bolívar, 2007, 105. or.). Gizarteko inguruneak dituen esparrua eta gunea askoz zabalagoak dira eskolak edo hezkuntzako erkidegoak dituenak baino.

Gure gizartea, bestalde, ez da parekidea eta alor askotan ematen dira desparekotasunak. Horren adibide, 2016an NBEk kaleratutako Garapen Iraunkorrerako Helburuen (GIH) txostena dugu. Honek, ezinbestez, galdera baten inguruan hausnartzera eramaten gaitu: hezkuntza sistemak gizarte parekotasunera gerturatzen laguntzen du edo, aldiz, gizartean ematen diren desparekotasun-egiturak erreproduzitzen ditu?

Fernandez Palomares-ek (2003, 2. or.) galderari ematen dion erantzuna honako hau da:

“La expansión de los sistemas educativos se hizo sobre el supuesto de que era el medio más eficaz para conseguir una sociedad de mayor igualdad. Sin embargo, hay muchas investigaciones que demuestran que existe relación entre origen social y rendimiento escolar, que en la escuela triunfan más las clases medias y altas y fracasan más las clases bajas, por lo que la escuela parece más bien reproducir las desigualdades existentes y legitimarlas. [...]”

Beraz, hezkuntzak badu bere zeregina gizarteko desparekotasunei aurre egiterakoan. Baina, ez datza “idealismo pedagogiko”-ra bueltatzean (hezkuntza gizarteko gaitz guztien sendagai gisa) (Fernandez Palomares, 2003). Proposamen horren helburua eskolek desberdintasunen bultzatzaile izateari uztea da. Hala ere, ezin

dugu ahaztu desparekotasun sozialen eragilea eskoletatik kanpoko estruktura eta prozesuak direla, eta horiek eskoletatik haratago doazela.

1.1.1. Gizarte desparekotasunak

Lehenago aipatu izan den bezala, gure gizartea ez da parekidea eta ematen diren desparekotasunen espektroa oso zabala da. Desparekotasun hauek gizabanako edo taldeen artean eman ohi dira, arrazoi ugarirengatik: ekonomia, erlijioa, arraza, generoa, azal-kolorea, nortasuna edo kultura. Oro har, hiru dira ematen diren desparekotasun nagusiak: (1) klase-sozialari lotutako desparekotasunak, (2) genero-desparekotasunak eta, (3) desparekotasun etniko-kulturalak (Fernandez Palomares, 2003). Jarraian, horien nondik-norakoak aztertzeraz goaz.

(1) Klase-sozialaren arabeko desparekotasunak

Hezkuntza prozesua baldintzatzen duen aldagai nagusietako bat klase-soziala da. Izatez, herrialde kapitalistetan gehien aztertu izan den gizarte-haustura, lanaren banaketak sortutakoa izan da, gizarte-klaseetara itzultzen dena. Ildo horretan, Martín Criado-k (2018) azpimarratzen du klase-sozialak maila akademikoan zeresan handia duela. Gaur egungo hezkuntza sistema aztertuz gero, ikusiko dugu nola klase-sozial altuetako hurrek aukera gehiago izango dituzten maila akademiko altuagoa lortzeko. Halaber, gizarte maila baxuko familia batean kokatzen den ikasle batek hezkuntzan porrot egiteko aukera gehiago izango ditu.

Honakoa ez da ideia berria, badaude autore klasiko asko klase-sozialaren eraginaz mintzo izan direnak. Iada Marx-ek (Fernández Enguita-n aipatutako moduan, 1985), XX.mendearen hasieran, aldarrikatzen zuen estatuak eskolak zuzentzearen ideia, izan ere, estatuak baliabide nahikoak zituen denontzako eskola publiko bat sortzeko (desparekotasunak alde batera utzita). Eskola pribatuak eta langile klaseko semeentzako eskolak egonez gero, gizarte-klaseen bermatzea mantenduko baitzen. Bourdieu-k (2002) ere ildo beretik burutu zituen bere ikerketak, “kapital kulturala” kontzeptua sartuz, etxean jasotako hezkuntzak ikasleengan zuen eragina azpimarratzeko. Izan ere, desparekotasun ekonomikoek azaltzen ez dituzten eraginak ematen dira emaitza akademikoetan. Horren atzean kapital kulturala deiturikoa genuke, materiala ez dena baina kontsumitu egiten dena hura ikasiz (adibidez, museo eta aretoetan).

Bere aldetik, Bernstein-ek (1988) bere ikerketen bidez baieztatu ahal izan zuen nola geroz eta gizarte-maila baxuagoan kokatu orduan eta erresistentzia gehiago aurkezten zen hezkuntza jasotzerako orduan. Erresistentzia horren atzean, egile honek honako ideia hartzen du abiaburutzat: etxean erabiltzen den hezkuntzak (hezkuntza

landua edo murriztua eta abar) eragina izango du emaitza akademikoetan. Anyon-ek ere, norabide berdinean, hainbat azterlan egin ondoren, ondorioztatu zuen langileen familien eskoletan, etorkizunean langileak izateko jakintzak bereganatzen zituztela. Halaber, erdi-mailako eskoletan aurrekoetan baino jakintza gehiago bereganatzen zituzten eta administrazio lanak egiteko jakintzak. Dirudun familien eskoletan eredu klasikoa defendatzen zuten eta maila altuko lanpostuentzat prestatzen zituzten. Beraz, Anyon-ek (1980) eskolak klase sozial eta horien kultura erreproduzitzen zituztela ondorioztatu zuen. Apple (1996) ere zentzu berean mintzo zen eta haratago zihon baiezkatuz eskolaren zeregin nagusietako bat “diskriminazioaren areagotzea” zela. Autore klasiko hauek teoriak garatu zituzten gizarte desabantailen inguruan, hori dela-eta, aurrerago (1.1.2. puntuan) sakonago aztertuko ditugu teoria nagusiak.

Idea klasiko horiek oraindik abian dira eta, azken batean, asko dira gaur egun ere egoera honen atzean aurkituko ditugun faktoreak, horietako bat Martín Criado-k (2018, 4-5. or.) aurkezten digu bat eginez Bernsteinekin: *“En la escuela lo que se está enseñando es un tipo de cultura muy particular, en un tipo de lenguaje muy particular. No es la cultura de todas las clases sociales, ni los conocimientos de todas las clases sociales. Es un tipo de cultura de clase media-alta”*. Gertutasunaz edo familiaritateaz gain, diru-sarrera altuko familia batek, aukera gehiago izango ditu euren seme-alaben hezkuntzan inbertitu ahal izateko. Ez soilik eskoletako hezkuntzari dagokionez, eskola publikoetan doakoa dena, baizik eta eskolaz kanpoko hezkuntzari dagokiona: atzerriko ingeles ikastaroak, klase partikularrak, bidaiatzeko aukerak, azterketa ofizialak ordaintzea, etab., ezinbestez emaitza akademikoetan eta etorkizuneko aukeretan eragina izango dutena.

(2) Genero desparekotasunak

Sortutako lehen eskoletan, emakumeak baztertuak izan ziren, euren etorkizunean bete beharko zuten amatasun eta emazte rolagatik desegokitzat jotzen baitzen. Eskolatzen ziren emakume apurrari, errukia, diziplina eta “ohitura onak” irakasten zitzairen (Fernández Enguita, 1992). Merinok, Salak eta Troianok (2003) Bonal eta Caleroren lana oinarri hartuta hainbat ideia aipatzen dituzte: XIX. mendean zehar emakumeen eskolaratzea hazi zen, baina eskola bereziak ziren eta baita curriculumak ere; XX. mendean, mendebaldeko herrialdeetan, eskola mixtoa barne hartzen zuen marko orokor bat eratu zen, ikastetxe publiko eta kontzertatueterako, eta curriculumak behin betikoz bateratu ziren.

Nolanahi ere, azken hogei urteetan, herrialde aberatsetan, derrigorrezkoak ez diren etapen feminizazio bat eman da; hau da, gizonezko eta emakumezkoen kopurua berdintzeaz haratago, emakumeen kopurua nagusitu da bigarren hezkuntzan eta unibertsitatean. Baina, emakumezkoen parte hartzea ez da homoginoa ikasketa adar guztietan zehar. Unibertsitate ikasketetan, adibidez, “femenino”-tzat jotzen diren ikasketak izan dira bizkorren feminizatu direnak. Izan ere, ikasketa hauek tradizionalki emakumeari lotu zaizkion eginkizunen luzatze bat izatearen pertzepzioa da (hezkuntza, zaintza, etab) edo, ezean, pertsona eta emozioekin lan egiten dute eta ez gauzen ikuspegi objektiboarekin (Merino, Sala eta Troiano, 2003).

Edonola ere, eskola mixtoak ez du hezkidetzaren bermatzen. Tomé-k (2018) genero-rolak eskoletan transmititzen jarraitzen diren moduetan sakontzen du: gizonezkoen ezagutza eta esperientziak baloratu eta jerarkizatzen dituen curriculum esplizitua; erresponzabilitate karguak (orokorrean feminizatuak dauden haur eta lehen hezkuntzan eta, aldiz, mailan gora eginez gizon gehiago daudelarik, bai unibertsitatean bai kargu-politikoetan); logika edo arrazionalitateari loturiko gaiei ematen zaien garrantzia; gizonezkoentzat errazagoak diren ebaluazio sistemak (test laburren modukoak); irudikapen sinbolikoak zein argudio binarioen erabilera; edo genero-urratzeak. Edozein kasutan, honek guztiak gizonezkoen maskulinitate ereduaren eraikuntzan ere eragina du eta, honek arazoa arlo sozialetik hezkuntza arlora ere eramaten du, azpimarratuz generoa ez dela soilik emakumezkoen eragiten dion gai bat, identitate maskulino eta femeninoaren eraikuntzari erreferentzia egiten baitio (Castilla, 2008). Hortaz, hezkuntzan ematen diren genero-balore aldaketak generoei eragin eta onura egingo die.

(3) Desparekotasun etniko-kulturalak

Migrazio-fenomenoa gure gizarteko bilakaeraren gertakari erabakigarrienetako bat da. Badakigu migrazioa XXI. mendearen hasieran hasi zela; bost kontinenteetako migrazio-fluxuak izan dira. Errealitate hori agerikoa izan zen ikastetxeetan; bertan, etengabe hasi ziren ikasle atzerritarrak matrikulatzen. Hain zuzen ere, gero eta kultura aniztasun handiagoko gizarte-testuinguruetan bizi gara; gure kultur-komunitatea geroz eta zabalagoa da eta geroz eta elikatuago dago.

Hala eta guztiz ere, eskolak historikoki asimilazio eta unifikazio instituzionala garatu du, gizarteko kideak kultura komun bakarrarekin eratuz, hizkuntza zehatz batean, nortasun batekin eta balio, zein jokabide-jarraibide zehatzekin (Fernández Enguita, 2001).

Ikerketek azaleratzen dute nola eskola-porrota ugariagoa den jatorri etorkineko ikasleengan ikasle-nazionalengan baino; eta, desberdintasun hori hurrengo generaziora arte mantentzen da (Barquin, 2011). Halaber, PISA txostenak bi jatorrietako ikasleen errendimenduen artean abagune handia ematen dela baieztatzen du, galarazi ezina ez den abagunea, izan ere, ez da herrialde guztietan ematen.

Laburbilduz, gure gizarteak gizabanako eta taldeen artean ematen diren desberdintasunak desparekotasun bihurtzeko joera du. Prozesu horretan kaltetuak izaten direnak klase langilea, emakumeak eta gutxiengo etnikoak dira. Oro har, hezkuntza sistemak desparekotasunekin amaitzen ahalegindu da. Hala ere, hausturak estrukturalak dira eta eskolak duen eraginkortasuna hurak desagertarazteko mugatua da.

1.1.2. Gizarte desabantailen inguruko teoriak

Aurreko puntuetan ikusi dugun bezala, gizarte desabantailen inguruan asko teorizatu da, bai autore klasikoen aldetik, bai autore garaikideagoen aldetik. Autore klasiko gehienak desparekotasunen erreprodukzio teoriarri jarri dute arreta, baina hori ez da teoria bakarra; gaur egun, beste hainbat teoria mahai gainean jarri dira gizarte desabantailen inguruan. Hernandez eta Beltrán-ek (2012) bi taldekatze nagusitan bereizten dituzte teoriak: (1) Erreprodukzio teoriak eta (2) teoria alternatiboak.

(1) Erreprodukzio teoriak

Horrenbestez, ez dira gutxi eskolak desparekotasunak erreproduzitzen dituela baieztatzen duten autoreak. Haiei esker ezagutzen da “erreprodukzio teoria” deiturikoa. Hezkuntza-soziologo askok Jencks txostena baliatu zuten frogatzeko eskolak gizarte desparekotasunak erreproduzitzen zituela, eta inozoa bezain ez-zientifikoa zela pentsatzea eskolak desparekotasunekin amaituko zuela (Flecha eta Serradell, 2003). Ildo berean, Althusser-ek, *Ideología y aparatos ideológicos del estado* (1975) bere lanean argi adierazten zuen Estatuak menderapen kapitalista bermatzen zuela bere tresnei esker. Tresna horietako bat eskola zen eta bertan gizartea kontrolpean izateko gaitasunak irakasten ziren, izan ere, ideologia menderatzailearen iraupena garantizatu behar zuten.

Ávila Francés (2005, 161-162. or.) hitz hauekin mintzo da Bourdieu eta Passeron-en Erreprodukzio teoriaz:

“Bourdieu y Passeron ponen en relieve que los programas escolares tradicionales están cargados de contenidos humanísticos que no tienen en cuenta las exigencias profesionales del mundo laboral y favorecen a los estudiantes de clase con mayor nivel cultural, y sobre todo

lingüístico desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la «alta cultura».

Beraz, aipuan ikusten dugun bezala, jaiotzerakoan egokitzen zaigun familiaren arabera maila-kultural batean edo bestean kokatuko gara eta horrek gure etorkizuna baldintzatuko du.

Bourdieu-ren ideien ildotik jarraituz, Boltanski eta Chiapello-k (Hernandez eta Beltrán-en aipatutako moduan, 2012) zera adierazten dute: kapitalismo berriaren espirtua jarraituz, kritika soziala neutralizatu eta oraingoan, arreta berria perfektionamenduan jarri zen. Hau da, kalitatea edo “bikaintasuna” lortzea bilatzen zen eta desperekotasunak bigarren maila batean utzi zituzten.

Aipatutako teoria guzti hauek nahiko osagarriak direla esan daiteke. Gainera, gaur egun eskuragarri dauden datuen ugaritasunak aukera eman du azken urteetan, hezkuntza-sistemaren erreproduzioaren inguruan egiten diren ikerketek zehaztasunean irabaztea, kontzeptuak eta datuak integratuz eta heldutasun-zientifiko maila onargarria eskuratuz.

Bestalde, erreproduzioaren teoriarekin kontrastatuz, erresistentziaren teoria dugu. Pecourt Gracia-k (2012) azaltzen du gizabanakoek gaitasuna dutela ezarritako arauak eta balioak modu sortzailean berrinterpretatzeko. Nahiz eta egia den indar instituzionalak daudela eta horiek eragina ezartzen dutela gizabanakoengan, gehiengoak baliabide-pertsonal nahikoak ditu bere borondatearen arabera jardun ahal izateko.

Erresistentziaren teoriak egiten duen ekarpen garrantzitsuenetako bat, eskolak gizarte-esparru bezala identifikatzea da, non ageriko ikasketa-planek ezkutuko ikasketa planekin lehiatzen diren, kulturek (dominantea eta subordinatuak) aurre egiten diote elkarri eta, horren ondorioz, klase-ideologiak kontraesanean sartzen dira (Giroux, 1985). Edonola ere, eskolak erakunde erlatiboki autonomoak dira, eta ikaskuntza espazioak eskaintzen dituzte aurkaritza jarreretarako; halaber, ematen diren kontraesanengatik, gizarte menderatzailearen interes material-ideologikoetarako baliagarriak izateari uzten diote eta gizarte-mugei (ekonomikoak, ideologikoak edota politikoak) forma ematen diote (Giroux, 1985). Azken batean, teoria hau hankamotz geratzen da gaiaren kompleksutasuna azaltzeko. Hala ere, ezin dugu egiten duen ekarpena ahaztu.

(2) Teoria alternatiboak

Aurreko taldekatzeetan hezkuntza-sistema eta gizarte-sistemaren artean egiten den kontzeptualizazioa berdina da. Baina, Hernandez eta Beltrán-ek (2012) azaltzen

duten bezala, badaude beste teoria batzuk aurrekoen alternatiba bezala aurkezten direnak. Teoria alternatibo hauek honako galderan ardazten dira: Zer gertatu beharko liteke gizarte-sistema eta hezkuntza-sistema arteko harremana desberdin pentsatzeko?

Beck-entzako (Hernandez eta Beltrán-en aipatutako moduan, 2012) orain arte gizartean gertatu den guztiak gure gizarte-ikuskerara berrikustera bultzatu beharko gintuzke. Bere kosmopolitanismoari buruzko trilogian, Beck-ek azpimarratzen du gizarte sistemaren analisi koherente bakarra, globalki kontuan hartzen duena dela. Testuinguru “kosmopolita” horretan, hezkuntza fenomeno aipagarriak agertzen dira, besteak beste, eduki kurrikularren homogeneizazioa (adibidez, Europar Batasuneko argazki berdinak testuliburuetan) edo mugikortasuna (esaterako, Europar Batasuneko Erasmus programa).

Bistan da, teoria alternatiboek garapen bide luzea dutela aurretik, proposatzen duten paradigma aldaketa handia bezain konplexua baita.

1.2. Ikasle etorkinen tasa altua duten ikastetxeak

Aurreko puntuan ikusi dugunez, hainbat dira gure gizartean ematen diren desparekotasun sozialak. Gure gizarteek egin duten desparekotasun horien kudeaketaren emaitza da eskola segregazioa ikustera goazenez. Maila akademikoan, zein sozialean geroz eta presentzia handiagoa dauka segregazioaren kontzeptuak. Jarraian, eman diren definizioetan barneratuko gara lehenik, ondoren dauden motak aztertuko ditugu, baita atzean dauden faktoreak zehaztu ere, eta azkenik segregazioak dituen ondorioak ikusiko ditugu.

Hainbat lanek emandako definizioekin, forma eman zaio eskola segregazioaren kontzeptuari. Horien artean, Vazquez-ek (2016, 122. or.) segregazioa fenomeno multidimentsional bezala ulertzen du, bere hitzetan:

“La segregación [...] puede definirse como la distribución desigual de grupos con determinado atributo (raza, género, nivel socioeconómico) a lo largo de unidades organizativas (barrios, trabajos, escuelas), con la consecuente pérdida de interacción entre grupos diferentes (Massey y Denton, 1988). En particular, la segregación escolar hace referencia a la separación de estudiantes en escuelas, en base a cierta característica de los mismos, tales como su raza, su género, su condición de inmigrante, su desempeño académico, o su nivel socioeconómico”.

Argi dago, beraz, segregazioak talde desberdinen arteko interakzioa oztopatzen duela aniztasuna desagertarazi nahian eta homogeneitatea indartuz.

Bonal eta Albaigés (2009, 90. or.), haratago doaz eskola segregazioa hiri-segregazioarekin lotuz. Haien iritziz, eskola-segregazioa hiri-segregazioaren isla baino ez da. Zentzu honetan, fenomeno honen konponbidea hezkuntza-politiken muga baino haratago doa eta beste sail-administratiboen erantzuna ere beharrezkoa du.

Merinok, Salak eta Troianok (2003) hiru segregazio mota nabarmentzen dituzte.

Alde batetik, (1) klase-sozialaren araberrako eskola segregazioa dago, non gure gizarteko sistema kapitalistan baliabide eta aberastasuna daukaten familiei sarbide eta aukera desberdinak eskaintzen dizkiete, bestalde baliabide eta aberastasun horiek ez dituztenen aukerak murrizten dira.

Beste aldetik, (2) generoaren araberrako eskola segregazioak elkarlotura handia dauka gizarteko patriarkatu-sistemarekin, izan ere, gizonezkoek eremu politikoan, ekonomikoan eta etxean menderatzaile jarrera hartzen dute, aldiz, emakumezkoek menpeko jarrerak.

Azkenik, (3) etniaren araberrako segregazioa aurkitzen da, mendebaldeko kulturen balioak, ikuspegiak, jarrerak eta bizimoduak beste kulturen gainetik nabarmentzen dira. Horrek ere eragina izaten du beste etnietako pertsonen sarbidea lanpostuetara, zein baliabideetara.

Hari beretik, Save the Childrenek argitaratutako artikulu honetan: *Mezclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la educación inclusiva* (2018, 6. or.) eskola segregazio mota bakar bat jotzen du arazoaren sortzailetzat. Hain zuzen ere, klase-sozialarena eta honela definitzen du: “*Segregación escolar socioeconómica: distribución desigual en centros escolares de los niños y niñas que pertenecen a las familias con menos recursos*”.

Are gehiago, Santos-Regok eta Lorenzo-Modelok (2011) azpimarratzen dute klase-sozialaren segregazioa elkarlotura handia duela segregazio etnikoarekin eta immigrazioarekin. Ezaguna denez, eskola aukeratzean familiek jarraitzen duten irizpide nagusietako bat bizilekutik hurbilen aurkitzen dena izatea da. Beraz, etxebizitzaren eta alokairuen prezioa merkea den auzoetan pilatzen dira gehien bat maila sozioekonomiko baxuko pertsonak eta immigranteak, ondorioz, eskola segregatuak sortzen dira. Gainera, auzo horietan “*white flight*” izeneko fenomenoak gertatzen da eta horrela definitzen dute:

“*Ante escuelas con alta proporción de alumnos inmigrantes las familias nativas/autóctonas ‘salen volando’ de esa zona de influencia, sobre todo, las de extracción socioeconómica media y media-alta*” (Santos-Rego eta Lorenzo-Modelo, 2011, 414. or.).

Gizarte-bazterkeria prozesu konplexua da, dinamikoa eta multidimentsionala; eta faktore ekonomiko, politiko eta kulturelek eragina dute, marginalitate egoera ugari sortuz. Save the Children GKE-ak, gai honen inguruan ikerketa sakon bat egin zuen, emaitzak aurretik aipatu dugun *Mezclate conmigo: de la segregación socioeconómica a*

la educación inclusiva (2018) txostenean bilduz. Bertan, segregazioaren atzean ezkututzen diren faktoreak zeintzuk diren azaltzen du:

- Kontzentrazioarekin lotzen diren faktore gehienak haur-pobreziarekin (familia ahulen ikastetxea aukeratzeko orduan baliabide eta informazio falta) eta hezkuntza-sistemaren ezaugarriekin (beharren pilaketa, onartze kriterioak eta baliabide gehigarrien falta zentroetan) lotura dute.
- Ikerketaren arabera, ikastetxeetako baliabide faltak familien lehentasunak baino lau aldiz eragin handiagoa du.
- Eskola segregazioak izaera ziklikoa dauka. Faktoreek segregazioaren kausa eta ondorio bezala jokatzen dute.
- Eskola segregazioa faktore hauen interakzioaren arabera zehazten da: egitura erresidentziala, hezkuntza-politikak eta gurasoen lehentasunak.

Orain arte aipatutako guztia kontuan hartuta, ez da harrizkoa segregazioak dituen ondorioak larriak izateaz gain, konplexuak ere izatea. Hona hemen ondorio horiek:

Hasteko, aipatu beharra dago eskolak kohesio eta gizarte-integraziorako betetzen duen papera. Izan ere, ikasleek egoera ekonomiko, sozial eta kultural desberdinetako ikasleekin elkar ezagutzen eta bizitzen ikasten dute, eta egun geroz eta gutxiago ematen da. Hortaz, klase-sozialaren araberrako segregazioak gero eta indar handiagoa hartu egin du, berarekin batera gizarte bazterketa eta desegituraketa ekarri (Gasparini, Jaume, Serio eta Vazquez, 2011).

Hortaz, eskola segregazioa ematen denean, ikasle ahulagoen kontzentrazioa areagotzen da, ikasleen errendimendu akademikoa baxuagoa izaten da, erreplikapen tasa altuagoa da, ikasleek ez dute unibertsitateko ikasketak burutzeko itzaropenik, eskola porrota areagotzen da, giza kapitalaren galera gertatzen da eta sistemaren hutsegitea hazkunde ekonomikoan ondorioak sortzen ditu (Martínez eta Ferrer, 2018).

Edonola ere, eskola-segregazioa ez da bakarrik kaltegarria eskola horietan ikasten duten haurrentzat. OECD-k *“Equity and Quality in Education”* (2012) artikuluan honako hau adierazten du:

“La segregación escolar, reduce las probabilidades de interacción de los niños y niñas con iguales de otros contextos sociales y culturales y, por tanto, disminuye las oportunidades de la infancia en adquirir aptitudes sociales y vitales completas” (OECD, 2012, 59. or.).

Hori ikusita, zenbait gaitasun, gehienbat sozioemozionalak, eskuratzea zaila izango da eskola ez-inklusiboetan zein ghetto eskoletan. Eskola horietako haurrek ez dute klase-sozial desberdineko ikasleekin harremantzeko aukerarik, beraz zailtasunak izango dituzte bizi diren gizarteko errealitatea ulertzeko eta ezagutzeko. Horretaz gain,

kohesio soziala kolokan jarri ditzakete eta jarrera intolerante eta baztertzailak jaso (Martínez eta Ferrer, 2018).

Ez hori bakarrik, gizarte bazterkeria sufritzen duten familiak ez dira haurraren garapena bultzatzen duten eszenatoki egokienak. Izan ere, beren ezaugarri bereziak direla eta, ezin dituzte biziraupena eta afektuzko harremanak bermatu, ezta hurrei laguntza ematea edo estimulatzea ere.

Argi dago konponbideak ez direla errazak eta denbora beharrezkoa dela planifikazio egokiak egiteko pobrezia eta bazterkeriari aurre egiteko.

Azkenik, segregazioa gertatzen den eskoletan esku hartze egoki bat egiteko *Mezclate conmigo: de la segregación socioeconomica a la educación inclusiva* (2018) artikuluan hainbat gomendio azpimarratzen dira. Segregazioari aurre egiteko “errezeta” aurkitzeko, ezinbestekoa izango da segregazioa ematen den momentu, helburu zehatz eta testuingurua aztertu eta kontuan hartzea. Geroz eta gertuago egon tokiko errealitateengandik, orduan eta aukera gehiago izango dira politika egokiekin asmatzeko. Aukeratuko diren hezkuntza-politika horiek, beharrezkotzat izango dute testuinguru zehatz horietara moldatzeko gaitasuna izatea.

Azken batean, argi dago eskola segregazioak dituen ondorioak bereziki kaltegarriak direla bertan ikasten duten haurrentzat, baina baita bizi garen gizartearentzat ere.

1.3. Eskola inklusiboa

Behin hezkuntza-sistema, gizartearen eragina eta eskola segregazioa aztertu ditugula eskola inklusiboa zertan datzan eta zer eragin izan ditzakeen ikusiko dugu. Izan ere, segregazioari aurre egiteko proposatzen den ekimen nagusia da eta interkulturalitatearekin estuki lotuta dago ikustera goazenez.

Eskola inklusiboaren testuinguruan kokatzeko, ez dugu begibistatik galdu behar masifikazioa, aniztasuna eta heterogeneitatea. Izan ere, 1960ko hamarkadatik aurrera, batez ere, heterogeneitatea joera iraunkor bat da hezkuntza-sisteman. Gaur egun, gizarte-klase eta kultura ezberdinak biltzen dira derrigorrezko hezkuntzan masifikazioak eraginda. Aldiz, hezkuntza-programa eta pedagogiak sozialki homogenea zen talde baterako neurrira eginak ziren. Merino, Sala eta Troiano (2003, 360. or.) honela mintzo dira gaiaz:

“La escuela ha abierto sus puertas a clases trabajadoras, las mujeres y las minorías étnicas. La participación en la educación escolar de obreros/as, mujeres y minorías étnicas ha pasado más o menos sucesivamente por las fases de exclusión, segregación, asimilación y, en

casos puntuales, igualitarismo. Es decir, en primer lugar estos colectivos fueron apartados del sistema educativo; a continuación se incorporaron a él pero separados de sus recíprocos dominantes; y finalmente han sido incluidos en una escuela única pero concebida y construida a la medida de los respectivos grupos dominantes”.

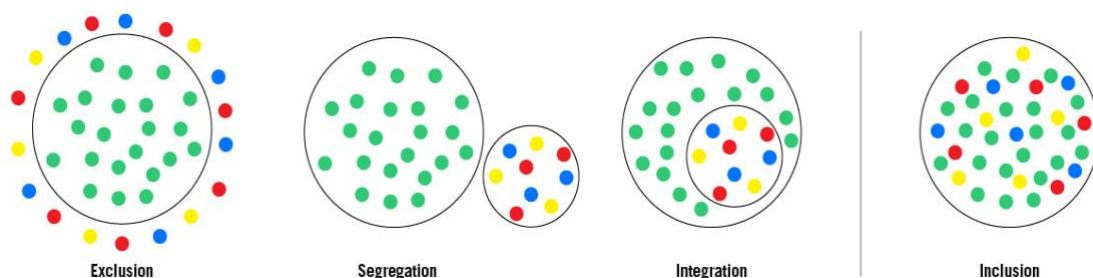
Egun ordea, publiko berriak daude hezkuntza sisteman. Izan ere, lehen eskola alde batera uzten zutenak lan-munduan murgiltzeko, egun, nerabe zail bihurtu dira eta eskolak ez daki nola jokatu haiekin. 70.hamarkadara arte gutxiengo etnikoak ia ez zuten presentziarik bigarren hezkuntzako ikasketetan. Nolanahi ere, masifikazioa eman zenetik, eskola kultura-arrago (crisol) bilakatu da, elkar-topaketarako aukera, baina baita arazo eta gatazkak pilatzeko eremua ere. Masifikazioaren ondorioetako bat hauxe da: gizarte-arazo zein gazteen arazo guztiak masiboki eskola-eremuan sartzen direla.

Hainbat dira hezkuntza inklusiboaren kontzeptura gerturatzeko egin diren definizioak. Espainiako Hezkuntza Ministeritza-ren (2016) arabera, hezkuntza inklusiboa ikasle guztien garapena posible egitea eta komunitateko kide guztien kohesioa bultzatzea du helburu.

Booth eta Ainscow-ek (2000) ulertzen dute inklusioa ez dela soilik desgaitasunak dituzten ikasleak ohiko ikastetxeetan sarbidea edukitzea, baizik eta haien ikasketa prozesua mugatzen duten oztopoak ezabatzea edo minimizatzea. UNESCO (2005, 12. or.) haratago doa: *“Inclusión como una aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer”.*

Hurrengo irudian (1.irudia) ikus dezakegun bezala, eskusiotik inklusiora urrats ezberdinak daude. Hezkuntza inklusiboaren kontzeptua integrazioaren kontzeptua baino zabalagoa da eta uste desberdin batetik abiatzen da, ohiko eskolarekin lotzen baita. Hezkuntza inklusiboak komunitate jakin bateko haur-gazte guztiek elkarrekin ikastea proposatzen du, edozein direla egoera, pertsonalak, sozialak edota kulturalak, desgaitasun bat pairatzen dutenak barne (UNICEF, UNESCO eta HINENI, 2001).

1.Irudia. Eskusiotik inklusiora.



Iturria: Tim Villegas (2017)

Hortaz, hezkuntza-integrazioa eta eskola-inklusiboa egoera berdinari aurre egiteko bi eredu desberdin dira. UNICEF, UNESCO eta HINENI, (2001) honela bereizten dituzte bi ereduak:

- Hezkuntza-integrazioa: Hezkuntza bereziko ikasleak ohiko eskoletan integratzea da, ikuspegi indibidualizatua eta errehabilitazioa ohiko eskolaren testuingurura eramanez. Modu honetan, moldaketa eta adaptazioak egiten ziren soilik “berezi” etiketatutako ikasleei zuzenduta eta ez eskolako gainontzeko ikasleei ere zuzenduta.
- Eskola-inklusiboa: Beste ikuspegi honek, aldiz, eskoletako egitura, funtzionamendua eta proposamen pedagogikoa eraldatzea eskatzen du, ikasle guztien beharretara erantzun ahal izateko, guztiek arrakasta izan dezaten euren ikasketa prozesuetan eta baldintza berdinetan parte har dezaten.

Hezkuntza inklusiboa testuinguruak baldintzatzen duen prozesu bat da, non oinarria parte-hartzea eta desberdintasunei (fisiko, sozial, ekonomiko edo etnikoak izan) arreta eskaintzea den. Beste era batera esanda, inklusioa aukera ezin hobea da eskola osatzen duen biztanleria osoari alternatiba emateko (UNICEF, UNESCO eta HINENI, 2001).

Hortaz, argi dago aldaketa bat eman behar dela jarrerari eta hezkuntza-praktikei dagokionez. UNICEF, UNESCO eta HINENI fundazioak argitaratutako *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas* (2001) lanean, eskola inklusiborako oinarrizkoak diren osagaiak zehazten dira: (1) Curriculuma ikasleen beharretara egokitu behar da eta ez alderantziz; (2) Irakasleak, eskolako langileak, familiak, ikasleak eta erakundeak elkarlanean aritu behar dira; (3) Irakasleen prestakuntza eta garapen profesionala bultzatu behar da; (4) Ikasle guztien parte-hartzea sustatu behar da; (5) Desertzio edo eskola porrota pairatzen duten ikasleak zaindu eta arreta eskaini behar zaie; eta (6) Ikasleen aniztasun kulturala, linguistikoa, etnikoa eta erlijiosoa errespetatu behar da.

Azken batean, hezkuntza-inklusiboa McKinsey txostenarekin bat dator eta zera bilatzen du: ziurtatzea sistema gai dela ume eta gazte guzti-guztientzako ahalik eta hezkuntzarik onena eskaintzeko. Ezin dugu ahaztu ezberdintasunen espektroa oso zabala dela eta guzti-guztiok ezberdinak garela. Ondorioz, eskolak aniztasuna bermatu behar du, inoiz ez baztertze edo zapaltzaile jarrera bereganatuz. Gainera, irakasleek berdefinitu egin behar dituzte haien formazioa eta ideiak, ezkutuko curriculuma, eskola eta gizarte arrakastaren itxaropenaren banaketa, erabilitako hizkuntza, baloreak eta abar. Horiek horrela, eskola inklusiboaren eskutik, egungo eskola biharko gizartearen sehaska izango da: bidezkoagoa eta demokratikoagoa.

2. GASTEIZKO HEZKUNTZA SISTEMA ETA IMMIGRAZIOA

Lan honen helburuetako bat Gasteizko eskola segregaziora gerturatzea den heinean, ezinbestekoa dugu hiriko gizartearen ezaugarri nagusietara gerturatzea, baina baita hezkuntza sistemara ere. Horretarako, EAE-ko hezkuntza sistemari erreparatuko diogu, arreta berezia Araba eta Gasteizen jarriz. Atal honekin amaitzeko, halaber, Gasteizko hezkuntza sistema eta immigrazioaren arteko lotura aztertuko dugu.

2.1. Gasteizko gizartearen ezaugarriak

EAE-ko hiriburua den Gasteizek, 252.571 biztanle (2018) ditu, Bilboren atzetik eta Donostiaren aurretik, EAE-ko biztanleriaren %14,56-rekin. Hiri-kategorietan, hiri-ertaina bezala sailkatzen da, bizi-kalitate ona izateagatik ezaugarritzen direnak. Egitura ekonomikoari dagokionez, zerbitzuak eta industria dira aipagarrienak. Jarraian erabiliko ditugun datuak Gasteizko Udaleko Biztanleen Udal Errolda zerbitzuetatik ateratakoak dira, eta 2019ko urteari dagozkien.

2.1.1. Biztanleriaren bilakaera

Gasteizko biztanleriaren hazkundera jarraitua da, bai saldo begetatiboa bai migrazioa-saldoa positiboa baita. 2019ko urtarrilean Gasteizko udalerrian 252.571 pertsona zeuden erroldatuta, urtebete lehenago baino 2.520 pertsona gehiago. 2.520 biztanle horietatik, 1.709k dute atzerriko nazionalitatea, eta 811k nazionalitate espainiarra. Hala, udalerriak 2019ko urtarrilaren 1ean zituen 252.571 biztanleen % 9,9 dira atzerritarrak.

2.1.2. Biztanleriaren adinaren arabeko barne-egituraren aldaketa

Gasteizko biztanleria-piramidearen oinarria zabala da; biztanleria gazteari dagokionez estuagoa, eta adineko biztanleriari dagokionez zabalagoa.

Gaur egungo biztanleria duela bi hamarkadakoarekin alderatuz gero, ikusiko dugu orain 33.000 biztanle gehiago daudela. Nolanahi ere, handitze hori ez da adin guztietan gertatu; izan ere, 13 urtetik 36 urtera bitartean biztanle gutxiago dago adin guztietan, 23.000 inguru; piramidearen oinarrian (13 urte artekoak) handitu da, eta 37 urtetik gorako biztanlerian, saldoa positiboa da adin guztietan.

Biztanleria gaztea gutxitzeak zenbait alderditan ondorio demografikoak ditu: batetik, ugalkortasunaren jaitsiera, eta, ondorioz, jaiotza kopurua txikiagotzea, eta, bestetik, biztanleria potentzialki aktiboa murriztea. Lehenengo kasuan, ugaltze-

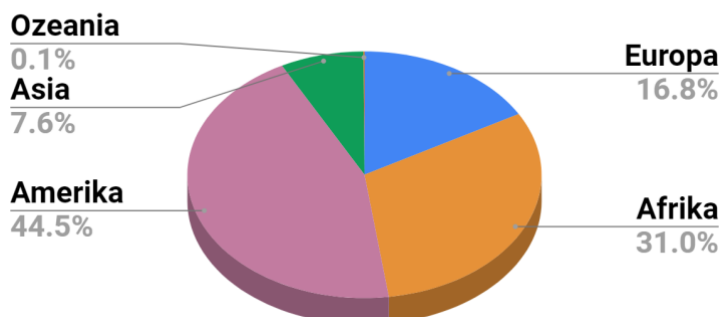
ordeztearen tasaz ari gara. Gaur egun, ugalkortasun-indize sintetikoa emakume bakoitzeko 1,5 seme-alabakoa da.

2.1.3. Jaiotza-lekua eta nazionalitatea

2019ko Gasteizko Udaleko Biztanleen Udal Errolda zerbitzutik ateratako datuen arabera, Gasteizen erroldatuta dauden biztanleen erdia baino gehiago ez dira jaiotzen udalerrian; %35 beste autonomia-erkidego batekoa da, eta %13, atzerriko herrialde batekoa. Horrela, udalerriko biztanleen %9,9k ez dauka Espainiako nazionalitatea. Guztira atzerrian jaiotako 31.188 pertsona bizi ziren udalerrian 2018an. Munduko eremu geografiko nagusiei begira, hurrengo grafikoan ikus dezakegunez (ikus 2. irudia) gehiengoa Amerikatik etorritakoa da (13.872 pertsona), ostean Afrikatik etorritakoak (9.667 pertsona), Europatik etorritakoak gero (5.241 pertsona), jarraian Asiatik etorritakoak (2.377 pertsona) eta azkenik, Ozeanatik etorritakoak (31 pertsona).

2. Irudia. Atzerrian jaiotako pertsonen ehunekoa eremu geografikoen arabera. 2018.

Atzerrian jaiotako pertsonen ehunekoa eremu geografikoen arabera. 2018.

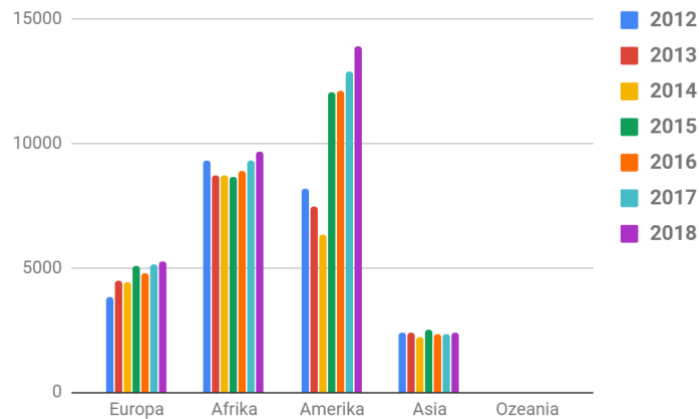


Iturria: Norberak egina Ikuspegi-ko datuetan oinarrituta, 2018.

Jatorri etorkineko biztanleria nazionalitateen arabera aztertuz gero, honela banatzen da: Kolonbia (4.456), Maroko (4.296), Aljeria (1.705), Nigeria (1.308), Pakistan (1.260), Ekuador (1.259) eta Errumania (1.055).

Jatorri etorkineko biztanleriaren bilakaerari erreparatuz, aipatzekoa da biztanle atzeritarren kopurua nabarmen handitu zela krisiaren aurreko urteetan Gasteizen. Krisiarekin kopurua murriztu bazen, 2015 geroztik berriro gora egin du. Jarraian ageri den grafikoan ikus daiteke (ikus 3. irudia) jatorri etorkineko biztanleriaren bilakaera ez dela berdina eremu geografikoen arabera.

3. Irudia. Jatorri etorkineko biztanleriaren bilakaera eremu geografikoen arabera (2012-2018).



Iturria: Norberak egina Ikuspegi-ko datuetan oinarritua, 2019.

Aipatuenez, biztanle atzerritarren kopurua nabarmen handitu zen krisiaren aurreko urteetan Gasteizen, batik bat Latinoamerikarren kopurua. 2012az geroztik, joera aldatu zen: atzerritarren tasa jaitsi zen eta, aldi berean, nazionalitateko eskualdeen arabeko barne-banaketa aldatu zen, eta lehenengo postura pasatu ziren Afrikako zenbait herrialdetako nazionalitate, hala nola, Marokoarra eta Nigeriarra. 2015tik aurrera, berriz ere, Latinoamerikako herrialde batzuek hartu zuten protagonismoa, Kolonbia kasu.

2.2. Hezkuntza sistema EAE-n eta Gasteizen

Atal honetan, hezkuntza sistemaren egungo egoera orokorra irudikatzen da, beti ere, fokua EAE-n jarrita. Etapa bakoitzean ikasleen bilakaerari eta haien eskolatzeari buruzko daturik garrantzitsuenak aurkezten dira, eta gurasoek hautatzen dituzten eskola-sareak eta hizkuntza-ereduak hartzen dira aintzat. Datu gehienak Euskadiko Eskola Kontseilutik (aurrerantzean, EEK) hartu dira (EEK, 2018) eta, honek, era berean, Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailaren Estatistika zerbitzua izan du datuen iturri nagusia.

Ikasleen bilakaera aurreko puntuan ikusi dugun aldaketa demografikoen araberakoa da. Zehazki, jaiotze-tasaren eta migrazioaren araberakoa; izan ere, konexio handiak dituzten bi fenomeno dira. 2016-17 ikasturtean 0-19 urte tarteko 367.545 ikasle zeuden EAE-n, bi ikasturte lehenago baino %1,2 ikasle gehiago. 2016-17 ikasturtean, ikasleak 1.514 ikastetxetan eskolatu ziren EAE-n: 200 Araban, 756 Bizkaian eta 558 Gipuzkoan (EEK, 2018).

Euskadiko eskola-maparen bereizgarrietako bat zera da: bi eskola-sareetan (publikoa eta pribatua) eta hiru hizkuntza-eredutan (A, B, D) banatzen da. Bi elementuak konbinatuz, sarea-ereduan sei geruza ateratzen dira: A publikoa, B publikoa, D publikoa, A pribatua, B pribatua eta D pribatua.

Hiru lurraldeetan, D geruza publikoa da geruzarik sendoena eta A geruza publikoa da geruzarik ahulena, nahiz eta lurraldeen artean alde nabarmenak izan. Ikasleen %51 sare publikoko 874 ikastetxetan eskolatu zen eta gainerako %49a sare pribatuan. Sare pribatuak 640 ikastetxe ditu eta horrela banatzen dira: %26 Kristau-Eskolan, %12 Partaiden eta, gainerako %12a, txikiagoak diren beste taldeetan bilduta. Gasteizen 19 ikastetxe daude sare pribatuan eta 43 sare publikoan (ikus I.eranskina, non Gasteizko eskolen zerrenda jasotzen den bi sareei dagokienez).

Hurrengo taulan (ikus 1.taula) ikus dezakegunez, Araban ikasleen erdiak baino apur bat gehiagok sare publikoan ikasten du (%56,2). Era berean, %52,7-k D ereduan ikasten du. Sare Publikoan dauden ikasle gehienek (%42,1-ek) D ereduan ikasten du eta, aldiz, sare pribatuan dauden ikasle gehienek (%27,2-k) B ereduan.

1. Taula. Arabako Oinarrizko Hezkuntzan dauden ikasleak sare eta ereduaren arabera (%)

Sarea	A eredia	B eredia	D eredia	Guztira
Publikoa	4,2	9,9	42,1	56,2
Pribatua	6,0	27,2	10,6	43,8
Guztira	10,2	37,1	52,7	100

Iturria: Norberak egina Euskadiko Eskola Kontseiluaren datuetan oinarritua, 2018.

Eskola-sareen banaketan, azken ikasturteetan, EAE-n %51 inguru mantentzen da sare publikoan eta %49 sare pribatuan. 2009-10 ikasturtetik aurrera, urte horretan banaketa %50ean zegoen, joera-aldaketa gertatu zen sare publikoaren mesedetarako, eta aldeko joera horrek gora egin du 2014-15 ikasturtera arte. Azken bi ikasturtetan egonkortu egin da. Bilakaera oso desberdina da hiru lurraldeetan. Horrela, Araban, 10 urtetan, sare publikoaren ehunekoak 3,7 puntu egin du gora, Gipuzkoan 2 eta Bizkaian 0,9 (EEK, 2018).

Behin sareen eta ereduaren egitura eta egoera ikusita, ikasleen Indize Sozio Ekonomiko eta Kulturalari (aurrerantzean, ISEK) erreparatuko diogu. Kanpo-ebaluzioko programek, hainbat aldagaitatik abiatuta, ikaslearen indize sozioekonomikoa eta kulturala kalkulatzeko dute, baita eskola-emaizetan izandako

inpaktua ere. Indize horren bidez, ikastetxeen osaera sozioekonomikoa ikus daiteke. Euskadiko ISEK -0,25koa da, Europar Batasuneko -0,07ko batez bestekoa baino beherago eta Espainiako -0,51koa baino gorago.

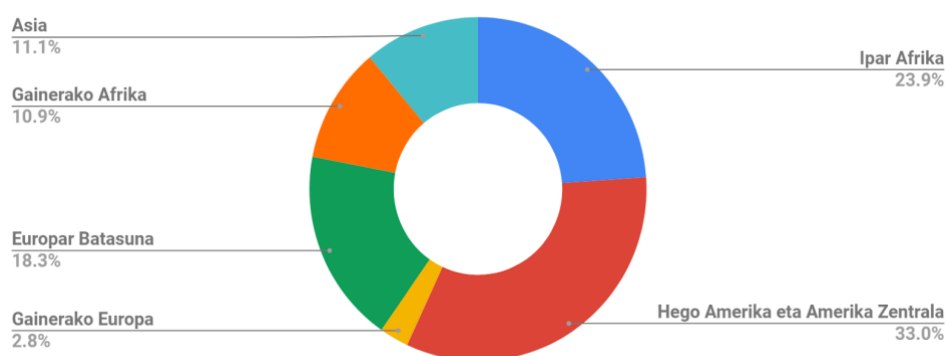
Datu horiek sarea-ereduaren sei geruzetan aztertzen baditugu, A geruza publikoan ia ikastetxe guztiek ISEK maila baxua izango dute, eta ia bakar batek ere ez du altua izango, baina ikasleen ehuneko txiki bat biltzen du. Aldiz, A geruza pribatuan, ia ikastetxe guztiek ISEK altua dute, eta ia bakar batek ere ez du baxua.

2.3. Immigrazioa Gasteizko hezkuntza sisteman

Hezkuntza Sailak atzerritartzat hartzen ditu Espainiako naziotasuna ez duten ikasleak. Euskadiko Eskola Kontseiluak argitaratutako txostenaren arabera (EEK, 2018), 2016-17 ikasturtean, 26.721 atzerritarrek egin zituzten irakaskuntza arautuak EAE-ko ikastetxeetan. Ikasle atzerritarren ehunekoa EAE-n 7,3-koa da bataz bestez. Lurraldeka, proportzionalki altuagoa da Araban.

Atzerriko ikasle gehienak ezaugarri kultural eta sozial desberdineko sei eremu nagusitatik datoz hurrengo grafikoan ageri denez (ikus 4. irudia). Azken urteetan gora egin du Afrika Iparraldetik etorritako ikasleen kopuruak, batez ere Marokotik eta Aljeriatik. Gehienek 14 urte baino gehiago dituzte eta familia-euskarririk gabe iristen dira Euskadira.

4. Irudia. Atzerriko ikasleen banaketa nazionalitate-multzoen arabera. 2016.



Iturria: Norberak egina Euskadiko Eskola Kontseiluaren datuetan oinarritua, 2018.

Hezkuntza-estatistiketan ageri ez diren arren, eskola-ikuspegitik garrantzitsua da etorkina ez den baina atzerriko jatorria duen ikasleria kontuan izatea. Talde horretan sartzen da lehen eta “bigarren belaunaldia” deituriko taldea. Bigarren belaunaldia kontzeptua modu zabalean erabili izan da eta erabiltzen da EAEn jaiotako pertsonak eta

atzerriko jatorria dutenak (aita edota ama atzerritarra), baita atzerrian jaiotakoak, baina adin goiztiarrean iritsi ostean, herrialde hartzailean sozializatu zirenak ere definitzeko (Fullaondo, 2017 eta EEK, 2018).

Fullaondok (2017) adierazten duen bezala, bigarren belaunaldien eskola-segregazioa egun abian den kezka sozial nagusietako bat da. Izan ere, gizartean kezka sortzen du ikasle etorkinak ikastetxe jakin batzuetan pilatzeak, gehienetan publikoak izan ohi direnak. Fullaondok (2017) López-en hitz hauek jasotzen ditu:

“Eskola-segregazioak kezka sortzen du, harrerako gizartean integrazio-prozesua oztopatzen duelako; izan ere, atzerritar jatorriko ikasleen eta bertakoen hartuemana galarazten du eta, horren ondorioz, bi taldeen arteko gizarte-sareak sortzea zailtzen du” (López D. , 2011, 555. or.).

Hortaz, ikasle etorkinak ez dira berdin banatzen ikastetxeetan eta ikasle etorkinen kontzentrazio-maila askoz altuagoak aurkituko ditugu hainbat ikastetxeetan. Gainera, ez dira berdin banatzen sareen arabera, baina ezta eredu linguistikoen arabera ere. Hala ere, ikustera goazenez, gaia askoz konplexuagoa da eta ez da bakarrik horretara mugatzen.

Eskolatzen diren ikastetxeetako ikasle etorkinen proportzioa aztertuz gero, ondorioztatu daiteke ikastetxe bakoitzean dagoen ehunekoa ez dela homoginoa. ISEI-k egindako txostenean, non 2015eko Ebaluzio Diagnostikoaren datuak aztertzen diren, argi ikus dezakegu hori (ISEI-IVEI, 2015). Hurrengo taulako datuek erakusten duten moduan (ikus 5. irudia) nabarmen aldatzen da ikasle etorkinen ehunekoa ikastetxeen arabera.

5.irudia. Ikastetxe kopurua, eskolatzen duen ikasle etorkinen ehunekoaren arabera. LH.

Ikastetxe kopurua, eskolatzen duen ikasle etorkinen ehunekoaren arabera	
Ikastetxeen kopurua, ikasle etorkinen eskolatzearen ehunekoaren arabera	Ikasle etorkinen ehunekoa ikastetxeetan
249	% 10 baino gutxiago
57	% 10 eta % 20 artean
24	% 20 eta % 30 artean
11	% 30 eta % 40 artean
10	% 40 eta % 50 artean
2	% 50 eta % 60 artean
4	% 60 baino gehiago

Iturria: ISEI-IVEI, 2015.

Ikasle etorkinak dituzten Lehen Hezkuntzako 357 ikastetxeen artean, 51-tan ikasle etorkinen %20ko atalasea gainditzen da; horien artean 6-tan %50ekoa gainditzen da eta 10-etan jatorri atzerritarreko ikasleak eskolatutako populazioaren %40 eta %50artekoak dira. Era berean, 249 ikastetxetan, ikasle etorkinen ehunekoa %10 baino baxuagoa da.

Ikasle etorkin kopuru handieneko Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeen artean, 11 ikastetxetan, eskolatutako populazioaren %40 baino gehiago jatorri etorkineko da. Era berean, 186 ikastetxetan, ikasle etorkinen ehunekoa %10 baino baxuagoa da. 8 zentrotan jatorri horretako ikasleen ehunekoa %60koa baino handiagoa da.

Argi dago beraz, ikastetxeek ez dituztela ikasle etorkinak maila berean baneratzten. Vitoria-Gasteizen kasuan, hiriko 20 ikastetxek gainditzen dute gomendatutako ehunekoa (%30). Alde horretatik, Fullaondok (2017, 25. or.) Valienteren ideiak hartuta azaltzen du ikasle atzerritarren pilaketa gertatzen denean bertako hainbat ikaslek beste ikastetxe batzuetara jotzen dutela, bereziki herrian sare publikoa eta pribatua daudenean.

Behin ikusita ikasle atzerritarrak ez direla modu homogeneoan banatzen ikastetxeen artean, sareen arabera nola egituratzen den aztertzea goaz. Beheko taulan ageri denez (ikus 2. taula), ikasle atzerritarren gehiengoa sare publikoko ikastetxeetan eskolatzen da. Halaber, datuek argi uzten dute atzerriko ikasle gehienak sare publikoan eskolatzen direla Araban (%82,7).

2. taula. Atzerriko ikasleak lurraldeen eta sareen arabera. Etapa guztiak. (2016-17).

	Publikoa (%)	Pribatua (%)	Guztira
Araba	82,7	17,3	5.771
Bizkaia	61,2	38,8	11.818
Gipuzkoa	67,5	32,5	6.164
Euskadi	68,0	32,0	26.721

Iturria: Norberak egina Euskadiko Eskola Kontseiluaren datuetan oinarritua, 2018.

Haur eta Lehen Hezkuntzan, ikastetxe publikoetan pribatuetan baino gehiagotan gertatzen da atzerriko ikasleen artean %10 baino gehiagoko kopurua izatea. Edozein kasutan, bi sareetako ikastetxe gehienek atzerriko ikasleen %10 baino gutxiagoko

ehunekoa du. Baina kontrako kasua ere aurkitzen dugu; horregatik, ikastetxeetan dagoen ikasle etorkinen kontzentrazio mailari erreparatuko diogu aurrerago.

Baina, arazoa are konplexuagoa da Vitoria-Gasteizen kasuan. Gasteizen sare publikoko ikastetxe guztiek ez dute atzerriko jatorria duten ikasleen kontzentrazio handia, eta titulartasun pribatuko guztiek ez dituzte soilik hemengo ikasleak hartzen (Vitoria-Gasteizko Udala, 2016). Hortaz, ikastetxe publikoetan zein ikastetxe itunduetan aniztasuna dute; hori dela eta, sareen barruko azterketa egin beharra dago.

Sareen barruko konparaketa egiterakoan, alde handia ikusten da ikastetxe publiko eta ikastetxe pribatu itunduen artean. Oro har, atzerriko jatorria dutenak sare publikoan kontzentratzen dira gehien bat. Gomendatutako ehunekoa (%30) gainditzen dituzten hiriko 20 ikastetxeetatik, bakarra da pribatua. Hiriko ikastetxe publikoek atzerritar jatorriko ikasleen %95 eskolatzen dute Haur eta Lehen Hezkuntzako etapetan, eta ikastetxe pribatu itunduetan gainontzekoa, %5. Gainera, ikasleak gazteagoak diren heinean, kontzentrazioa handiagoa da.

Euskadiko Eskola Kontseiluko txostenean adierazten den bezala (EEK, 2018), hirietan, atzerriko jatorriko ikasleek beren etxeetatik gertuko eremuetako ikastetxeetan eskolatzeko joera izan ohi dute, edozein delarik ere eredu-linguistikoa. Aldiz, tarteko herriguneetan, hurbiltasun-faktorea ez da erabakigarria. Bi kasuetan, ikasleen banaketa desberdina gertatzen da, desiragarriak ez diren proportzioan sortzen diren pilaketa-egoerekin.

Vitoria-Gasteizen kasuan, hasierako hezkuntza-zikloetan euskaraz eskolatzen diren ikasle atzerritarren kopurua geroz eta handiagoa denez, A eredu eskaintzen duten ikastetxeak ez ezik, D eta B ereduak dituzten ikastetxe asko ez dira erakargarriak, jada, Gasteizko biztanleentzat (Vitoria-Gasteizko Udala, 2016).

Laburbilduz, Gasteizen 20 ikastetxek gainditzen dute gomendatutako ikasle etorkinen ehunekoa. Sare eta eredu arabera aztertzerakoan, sare publikoa da ikasle etorkinen gehiengo hartzen dituen eta, berdina gertatzen da A ereduarekin. Hala ere, ikusi dugunez, ez da beti horrela gertatzen. Azken batean, Fullaondok (2017) dioen bezala, zonifikazio-politikak eta ikastetxea esleitzeko politikak izaten dira ikasleen eskola-banaketan eta, beraz, segregazio-mailan eragiten duten faktore nagusietakoak.

3. SEGREGAZIOARI AURRE EGITEKO NEURRIAK

Aurreko puntuan ikusi dugun bezala, Gasteizen segregazioa ematen da hainbat ikastetxeetan. Egoera horri buelta emateko eta, bitartean, aurre egiteko hartzen diren neurriei erreparatuko diegu oraingoan. Horretarako, hezkuntza erakundeek eta beste hainbat gizarte eragilek hartzen dituzten edota proposatzen dituzten neurriak aurkeztuko ditugu. Edonola ere, esperientzia errealean oinarritutako informazio osotuagoa jasotzeko nahiarekin, Gasteizko hainbat eskola segregatuetako irakasleen bidez jasotako informazioari ere erreparatuko diogu analisiaren atalean (ikus 4.epigrafean).

Eskola-segregazioa ezabatzeko beharra erakunde askok aldarrikatu dute. Horien artean, Save the Children-ek (2018) aipatzen du Euskadik eskola-segregazioa ezabatzeko estrategiak garatzerakoan topatu duen muga nagusienetako bat problematikaren ikusezintasuna izan dela, baina baita funtsezko erronketako bat bezala ezartzeko borondate politiko falta ere. Nahiz eta egun Eusko Jaurlaritzak eta Hezkuntza Sailak aniztasunaren kudeaketan erronkak daudela aitortzen duten, ez dute modu esplizituan arazo bezala aitortu. Aldiz, hainbat erakundek, Arartekoak eta EEK-k kasu, aipatutako arazoari buruz ohartarazi dute hainbat txostenetan (Martínez eta Ferrer, 2018).

Esklusio-arriskuan dauden ikasleen eskolatzeko orekatua, eskola inklusiboa eta sarbidean berdintasuna lortzeko helburuekin hainbat ekimen aurrera eramanez Hezkuntza Sailak: «Aniztasunari Erantzuteko Plan Estrategikoa 2012-2016», «Eskola Inklusiboaren eta Kultura Artekoaren eremuan Ikasle Etorkinei Hezkuntza Arreta Emateko II Plana 2016-2020» eta «EAEko hezkuntza-sistema hobetzeko Heziberri 2020 Plana». Baina, hala ere, aipatutako ekimenez ez dute ikasle kalteberen eskola-segregazio eta kontzentrazio-arazoaren diagnostiko argi bat egiten (EEK, 2018).

Edonola ere, Hezkuntza Sailak garatu dituen hainbat programa nabarmentzekoak dira. Horien artean, Eusko Jaurlaritzak bultzatzen duen «Hamaika Esku programa» dugu. Ekimenak ikasle kalteberen ikastetxeetako kontzentrazioaren eragina izateko helburua du. Programaren oinarria PISA puntuazio baxuenak dituzten ikastetxeetako irakasleak baliabidez eta prestakuntza gehigarriaz hornitzea da. Hala ere, ekimenak ez du ikastetxeen baliabide gabezia orekatzen eta segregazioaren murrizketa ez du helburu espezifiko gisa hartzen (Martínez eta Ferrer, 2018).

Era berean, «Bidelagun programa» Lehen Hezkuntzako eta Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publikoetara bideratzen da. Asmoa ikasleen desabantaila sozialeko egoerarekin zerikusia duten zailtasunekin edo eskola-atzerapenarekin ikasleen eskola-arrakastaren indizeak hobetzea da. Horretarako, eskola-ordutegitik kanpo hezkuntza-laguntza jarduerak egiten dituzte 7-12 ikasle osatutako taldeetan.

Halaber, Hezkuntza Sailak diru-laguntzak eman dizkie Lehen Hezkuntzan edota Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan itunpeko ikastetxeei edo udal-titulartasunekoei, betiere, kultura artekotasuneko ikasle etorkinei zuzendutako programetarako eta txertatu berriak diren ikasleen hizkuntza sendotzeko (EEK, 2018).

Baina Eusko Jaurlaritza ez da bakarria izan eskola-segregazioa geldiarazteko ekimenak garatzen. Zenbait esparrutan sortu diren kezkek bultzatuta, beste erakunde eta kolektibo batzuek konponbideak bilatzera batu dira:

- «Eskola inklusibo baten alde eta eskola-segregazioaren aurka» Legegintzako Herri Ekimena (LHE), euskal hezkuntza-sisteman kohesioa eta berdintasuna hobetzeko asmoa duena.
- Gasteizko Udalak heziketa-segregazioa aztertzeko onartu zuen erakunde arteko laneko mahaiak, zeina 2016ko ekainaren 28an osatu zen funtsezko bi helbururekin: Udalerriko eskola-segregazioaren kausa eta ondorioei buruzko analisi partekatu bat egitea eta lan proposamen sorta bat garatzea Hezkuntza Administrazioari, Udalari, ikastetxeei eta tartean dauden hezkuntza eta gizarte-eragileei aurkezteko.
- Bere aldetik, EEK-k «Euskadiko Eskola-Hezkuntza 2015-2017» txostenean, segregazioari aurre egiteko hainbat proposamen biltzen ditu.
- Save the Children GKE-ak ere, 2018an «Nahastu nirekin. Segregazio sozioekonomikotik hezkuntza inklusibora» txostena argitaratu zuen, non Euskadiko eskola-segregazioa aztertzen duen eta deuseztatzeko proposamenak egiten dituen.

Jarraian, aipatutako txostenetan biltzen diren proposamen nagusiak jasoko ditugu lau blokeetan bereizita: (1) Hezkuntza-politiken plangintza; (2) Matrikulazioen kudeaketa; (3) Konpentsazio neurriak; eta (4) Kontzientziazioa eta erakarpena.

3.1. Hezkuntza-politiken plangintza

Bloke hau hezkuntza-politiken plangintzari dagokio. Hau da, segregazioa ezabatu ahal izateko estrukturalki hartu beharreko neurriei egiten die erreferentzia. Save the Children-ek (2018) proposatzen du dibertsitatearen kontzeptua, ekitatearen ideiak eta elementuak lantzeko helburu zehatz gisa derrigorrez txertatzea, aniztasunaren errespetuarekin batera, funts publikoekin mantendutako ikastetxe guztien heziketa-proiektuan. Administrazioa arduratuko da proiektu horiek betetzen direla ikuskatzeaz.

Bere aldetik, Gasteizen egindako lan-mahaiak (2016) beharrezkotzat hartzen du Hezkuntza Lurralde Ordezkaritzak eskari handiagoa duten ikastetxeetan ratioa

zabaltzeko aukera ez ematea, eremu horretako beste ikastetxe batzuetan lekuak gelditzen baldin badira.

Horretaz gain, oso garrantzitsutzat jotzen du eskola-segregazio handiagoa duten ikastetxeetan ratioa murrizteko aukera aintzat hartzea, leku gutxiago izateko eta ikastetxe horietan kudeatu behar duten hezkuntza-konplexutasuna arintzeko. Zentzu horretan, Save the Children-ek (2018) proposatzen du ikastetxeak eta lerroak inklusio-irizpideen arabera ixtea eta irekitzea, eta esklusio-arriskuan dauden ikasleen kontzentrazio gehien dagoen eremuetan gehitzea ikastetxeak eta lerroak.

3.2. Matrikulazioen kudeaketa

Matrikulazioen kudeaketak eta, bereziki matrikula-biziak, zama handia dauka ikastetxe-segregatuaren eraketan. Horregatik, heldu berri diren ikasleak matrikulatzeko prozesua planifikatzeko orduan, eremukako matrikulazio-bulego zentralizatuak sortzeko aukera proposatzen du Save the Children-ek (2018), ahal bada udalerrian, familia kalteberei hezkuntza-eskaintzari eta haien eskubideei buruz informazio ulerterraza eta laguntza eskaintzeko, eta izen-emateak jasotzeko eta kudeatzeko.

Gainera, eskolatzeko adinean dagoen biztanleriaren baldintza sozioekonomikoen analisia egin beharko dute, eta baita ikasleak aurrez ezarritako ekitate eta inklusio-irizpide batzuen arabera banatzeko neurriak abian jarri ere.

Kontzentrazio altuko ikastetxeek ohiko matrikulazio-epea ixten denean eskaintzen dituzten plaza kopurua murriztea (ratioa jaitea edo gela bakoitzeko bi ikasleen kopurua ez gaintzea, 2009an Eusko Legebiltzarrean onetsitako Legez besteko Proposamenarekin bat etorritik) proposatzen du Save the Children-ek (2018), matrikula biziaren kontzentrazioa saihesteko.

Ikastetxe batean matrikulatzerako orduan, aurretik bertan ikasitakoa izateagatik, gurasoak kooperatibistak izateagatik edota hezkuntza-zentroak bere iritziaren arabera ezarritako beste edozein arrazoiengatik ematen den puntuazioa kentzea. Baita, hainbatetan ezartzen diren kuota ez bidezkoak ere (Martínez eta Ferrer, 2018).

3.3. Konpentsazio neurriak

Kompentsazio neurriak ezinbestekoak dira segregazio egoera batean, hau guztiz ezabatzea lortzen den arte. Neurri hauek hiru atal zabaletan sailkatu daitezke: modu zuzenean ikasle eta familiei bideratutakoak; inklusio-tasa bermatzeko neurriak; eta, zailtasunak dituzten ikastetxeak baliabidez hornitzeko neurriak.

Modu zuzenean ikasle eta familiei bideratutako neurriek diru-laguntza forma dute. Save the Children-ek (2018) argi adierazten du kalteberatasun-egoeran dauden

ikasleei bekak eskaintzea beharrekoaz dela, curriculumetik kanpoko jardura osagarrien kostuari aurre egin ahal diezaioten.

Inklusio-tasa bermatzeko egiten diren proposamenak ere askotarikoak dira. EEK-k (2018) diru publikoa jasotzen duten ikastetxeetan ikasleen eskolatze orekatu ahalbidetzeko neurriak hartzea gomendatzen du modu orokorrean. Dena dela, Save the Children-ek (2018, 30. or.) proposamen zehatzagoak egiten ditu. Horien artean, hurrengoa azpimarratzekoa da: “*Derrigorrezko gutxieneko eta gehieneko inklusio-tasa bat ezartzea ikastetxe guztientzako, eta hori bete ezean neurriak hartzea*”. Bestalde, askotariko ikasle-profilak erakartzeko asmoz, berrikuntza-proiektu inklusiboak sustatzea kontzentrazio altuko ikastetxeetan.

Horietaz gain, zailtasunak dituzten ikastetxeak baliabidez hornitzeko neurriak beharrezkoak dira. Save the Children-ek (2018), Eskola Kontseiluak (2018) eta Gasteizko lan-mahaiak (2016) bat egiten dute adierazterakoan ikastetxeak, haien konplexutasun indizeen arabera, baliabidez hornitzea beharrezkoa dela, behar dituzten baliabideak eskainiz eta, oro har, eskaintzen dituen bitartekoak baino gehiago ematea. Baita irakasleen kontratazioari dagokionez ere: autonomia izatea kontratazioan eta kontrol-mekanismoetan, irakasle egonkorrak eta kalitatezkoak lortzeko pizgarriak eskainiz kontzentrazio altuko ikastetxeetan, irakasleen egoera egonkortu dadin.

3.4. Kontzientziazioa eta erakarpina

Eskolatze-inklusiboaren bermeak izateari loturik da kontzientziazio eta erakarpinaren blokea.

Zentzu honetan, Save the Children-ek (2018) adierazten duenez, beharrezkoa da kontzientziazio-kanpainak martxan jartzea, erdi-mailako familiek ihes egin ez dezaten eta ikastetxe inklusiboak hautatzera bultzatzeko. Era berean, garrantzitsutzat jotzen da informazio-ekintzak garatzea, kalteberatasun-egoeran dauden familiak ahalduntzeko ikastetxea aukeratzeko orduan (Martínez eta Ferrer, 2018). Azken batean, ikastetxe publiko zein pribatuak kontzientziatzea, partekatutako erantzukizuntzat har dezaten gizarte justu eta ekitatiboa lortzea, eskola-emitzen aldaera txikiagoa eta kohesio sozial handiagoa lortzeko (EEK, 2018).

Argi dago ez direla gutxi erakundeek egiten dituzten proposamenak arlo ezberdinei dagokienez. Edonola ere, azpimarratzekoa da erakunde ezberdinek egin dituzten proposamenak gehienetan bat datozela eta, gainontzekoetan, oso antzekoak direla eta haien artean osagarriak direla.

4. ANALISIA: Ikastetxeek hautemandako egoera eta proposamenak eskola-segregazioaren inguruan

Aurreko puntuan ikusi dugunez, erakunde ezberdinek egoera aztertzeaz gain, proposamenak planteatu dituzte. Baina, zein da ikastetxeen iritzia? Nola ikusten dute haiek eguneroko errealitatea? Zer proposamen egiten dituzte? Aurreko atala esperientzia errealekin aberasteko eta ikastetxeen ikuspuntua zein den ezagutzeko (berezi irakasleena), Gasteizko hainbat ikastetxe segregatuekin harremanetan jartzea interesgarria izan zitekeela erabaki da. Modu horretan, txostenen informazioa eguneroko errealitatearekin lotzeko aukera izan dugu.

Hala ere, ezin da aipatu gabe utzi, ez dela ikerketa zorrotz bat izan, informazioa aktore zuzenen errelatuekin osatzeko asmoa baizik. Gainera, ikerketa gehienek indize sozio-ekonomikoak, familien ikuspegiak, zentroko zuzendarien ikuspegiak, etab. jaso izan dituzte, baina gutxitan hartu izan dira kontuan irakasleen ikuspegiak. Haien ikuspuntua ere ezagutzea garrantzitsua delakoaren ustetik abiatu gara, haiek baitira egoerari aurre egiten dieten lehenengoak.

4.1. Metodologia

Ikastetxeetan informazioa biltzeko jarraitutako prozesuari erreparatuz, lehenik eta behin, ezagutu nahi zen informazioa eskuratzeko hainbat galdera formulatu eta sailkatu izan dira. Baita Gasteizko hainbat ikastetxe segregatu identifikatu ere, ostean, hauekin harremanetan jartzeko.

Eskuratu nahi zen informazioa galderetan formulatu izan zen lehenik, ostean, galdetegi batean jasotzeko. Galdetegia, eskuratu nahi zen informazioaren arabera, hiru blokeetan banatu izan da: (1) Egoeraren pertzepzioa (ikasle kopurua, eredia, kontzentrazio-tasak, etab); (2) hartzen diren neurriak (proiektuak eta baliabideak) eta; (3) proposamenak (ikasleen harrerarako, adaptaziorako, familiako harremanekiko, irakasleen prestakuntzarekiko, etab) (ikus II.eranskina).

Aurreko puntuetan ikusi dugun bezala, Gasteiz EAE-ko ikasle etorkinen kontzentrazio-tasarik altuena duen hiria da eta 20 ikastetxek gainditzen dute %30eko tasa. Horregatik, hainbat ikastetxe segregatu identifikatu izan dira Gasteizen. Beste batzuen artean: Angel Ganivet - Santa Lucía Ikastetxea; Barrutia; Egibide; Francisco de Vitoria; Ibaiondo; Landazuri Ikastola; Sansomendi Ikastetxea; Samaniego Ikastetxea eta Salburua Ikastetxea.

Aipatutako ikastetxe guztiekin harremanetan jartzeko ahalegina egin izan da, baina hainbat kasutan zailtasun eta oztopoak aurkitu izan dira (batik bat, denbora falta,

gai polemikoa izatea eta gaiak nekatuta egotea). Hori dela eta, aipatutako ikastetxe batzuekin ezinezkoa izan da elkarrizketa burutzea. Bestalde, helburua informazio kualitatiboa jasotzea izan da. Horregatik, egindako elkarrizketak pertsonalak izan dira. Elkarrizketak bost irakasleei egin zaizkie.

Jarraian harremana izandako ikastetxeen testuinguruari erreparatuko diogu, hauen ezaugarri zehatzak ezagutzeko.

Salburua	Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe publikoa da eta 2009-2010 ikasturtean sortu zen. Orain <u>dela</u> urte gutxi eraikin berri den bizitegi-auzo bat da. Auzoan bizi diren hiritarren aniztasuna gero eta nabariagoa da. Eta era berean, Salburua ikastolara doazen ikasleen gizarte-esparrua horrelakoa da ere. Hizkuntza ereduari dagokionez, eskolako sorreran, "B" eta "D" hizkuntza ereduak eskaintzen baziren ere gaur egun "D" eredu bakarrik eskaintzen da.
Samaniego	Derrigorrezko etapa guztiak estaltzen dituen ikastetxe publikoa da: haur hezkuntza, lehen hezkuntza eta derrigorrezko bigarren hezkuntza. Anglo auzoan kokatzen da eta hainbat auzorekin egiten du muga: Alde Zaharra, Judimendi, Santiago, Aranbizkarra eta Zaramaga. Kokapen horrek azaltzen du ikasleria gehiena sozio-ekonomikoki xumea edota etorkina izatea. Hizkuntza-ereduari dagokionez, "A" eredutik "D" eredurako trantsizioa egin du azken urteetan.
Francisco de Vitoria	Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Lanbide Heziketa eskaintzen dituen ikastetxe publikoa da. El Pilar auzoan kokatzen da eta muga egiten du Koroatzea, Alde Zaharra eta Zaramaga auzoekin. Ikastetxea eleanitz eta kulturantz definitzen da, eta "A" eredu linguistikoa eskaintzen du.
Sansomendi	Sansomendi Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta Derrigorrezko Bigarren hezkuntza eskaintzen dituen "D" ereduko ikastetxe publikoa da. Sansomendi auzoan kokatua, ikasle ugari ijitoak (%80 inguru) eta etorkinak (%20 inguru) dira.
Egibide	Egibide DBH, Batxilergoa eta Lanbide Heziketa eskaintzen dituen itunpeko ikastetxea da. "A", "B" eta "D" eredu linguistikoak eskaintzen ditu. Samaniegorekin batera, Anglo auzoan kokatzen da. Ikasleria gehiena sozio-ekonomikoki xumea edota etorkina da.

Iturria: Norberak egina ikastetxeetako informazioarekin, 2019.

Egindako elkarrizketak anonimoak izan daitezzen, kode sistema erabili da; ondorengo taulan (ikus 3. taula) ikus daitekeena. Aurrerantzean elkarrizketen bidez jasotako informazioa aipatzerakoan, kode sistema honen bidez adieraziko dira elkarrizketatutako irakasleen bidez jasotako erantzun, iritzi eta proposamenak.

3.Taula. Egindako elkarrizketen kode sistema.

Elkarrizketa	Ikastetxea	Lanpostua	Publikoa/itunpekoa
E:1	Salburua	irakaslea	publikoa
E:2	Samaniego	irakaslea	publikoa
E:3	Francisco de Vitoria	irakaslea	publikoa
E:4	Sansomendi	irakaslea	publikoa
E:5	Egibide	irakaslea	itunpekoa

Iturria: Norberak egina.

4.2. Gaur egungo egoeraren analisisa Gasteizko ikasle etorkinen tasa altua duten ikastetxeetan

Elkarrizketen bidez jasotako informazioaren analisisa egiteko, atala hiru blokeetan banatu izan da jasotako informazioaren izaeraren arabera: (1) egoeraren pertzepzioa; (2) hartzen diren neurriak eta; (3) proposamenak.

4.2.1. Egoeraren pertzepzioa

Informazio orokorrari dagokionez, erantzun duten ikastetxe gehienak publikoak izan dira eta bakarra itunpekoa. Hizkuntza-ereduari begira, batez ere Haur eta Lehen Hezkuntzako ikastetxeetan D eredu nagusitzen da; aldiz, A eredu da nagusi DBH eta Lanbide Heziketa eskaintzen duten zentroetan. Ikasgela bakoitzean 15-28 ikasle daude irakasle bakoitzeko.

Kasu gehienetan jatorri etorkineko ikasleen ehunekoa oso altua da (%80) batez ere A ereduan. Zentzu horretan, irakasle guztiek bat izan ezik uste dute haien ikasgeletan ikasle etorkinen kontzentrazioa dagoela bai hizkuntza ereduagatik izan, bai ikasleen gehiengoa jatorri etorkinekoa izateagatik. Argi dago kontzentrazio maila altu hauek eragina dutela ikasgeletako egunerokotasunean. Zentzu honetan, segregaziari lotuta ematen den aniztasun horrek (bai jatorri, hizkuntza, ohitura, maila-ekonomiko, erlijio, etab) baldintzatu egiten du hezkuntza prozesua eta irakasleen lana. Hortaz, aniztasun horrek onura zein zailtasunak dakar. Elkarrizketatutako irakasle guztiek onura asko ikusten dituzte egoera honetan:

“Batez ere aniztasuna eta pentsatzeko era ezberdinak” (E:2).

“Onura asko ekartzen ditu, gurea oso klase plurala da, eta normalean konpetitibitate gutxi izaten dute haien artean” (E:3).

“Kultura aberastasuna dakar batik bat, batak bestearengandik ikasteko aukera ematen die”. (E:4)

Beraz, lanaren hasieran emandako UNESCO-ren inklusioaren definizioarekin bat eginez irakasleek ikasleen desberdintasunak eta aniztasuna aberasteko aukeratzat jotzen dute eta aniztasun horri modu potiboan erantzuten diote. Hala ere, ezin da ukatu aniztasun horrek oztopo eta zailtasunak ere badituela: arazo ekonomikoak, sozialak, euskaraz ikasteko zailtasunak, maila ezberdin askoren presentzia talde berdinean eta kurtsoa behin hasita ikasle ugari heltzea. Oztopo horiek ez dira harritzekoak, izan ere, hasieran aipatu bezala, Martín Criado-k ikastetxeetan hizkuntza zehatz batean kultura berezi bat irakasten dela azaltzen du. Eta hori, ez da klase sozial guztien kultura, ezta ezagutza ere, goi eta erdi mailako kultura mota baizik. Ondorioz, kultura horrekin bat egiten ez duten ikasleek zailtasunak izango dituzte. Hori alde batera utzita, pentsatu ohi denarekin

kontrastatuz, gelako giroa ona edo normala dela erantzun dute irakasle guztiek bat izan ezik “nahiko txarra” bezala kalifikatu duena.

Ikasle etorkinen edo jatorri etorkineko ikasleen erreferentziazko pertsona ez dira beti gurasoak. Hainbatetan, tutore legalak edo bestelako familiakideak izan ohi dira. Horri buruz galdetzerakoan, erreferentziazko pertsona guraso biak edo amak izan ohi direla erantzun dute. Bestalde, gurasoen inplikazioa euren seme-alaben hezkuntzan beti ez da altua izaten eta desberdintasunak nabarmendu ohi dira bertako ikasle gehienek (ez guztien) gurasoen inplikazioarekin, nahiz eta kasuz kasu egoera desberdinak ematen diren. Horrek harreman zuzena dauka Bourdieu-ren “kapital kulturala”-ren teoriarekin, hau da, etxean jasotako hezkuntzak ikasleengan eragin handia izango du eta haien etorkizuna baldintzatuko du. Honen inguruan galdetzerakoan, elkarriketatuek gurasoen inplikazioa ertaina-txikia dela adierazten dute eta honen atzean identifikatzen dituzten arrazoiak anitzak dira:

“Hezkuntzari ez diote garrantzi handirik ematen” (E:2).

“Haien kultura dela eta, gazteetatik ardura gehiegi hartzen dituzte etxean, hala nola, anai-arreba txikiekin egotea” (E:3).

“Informazio falta edo ezjakintasuna, hizkuntza arazoak, eskolarengan uztea ikaslearen hezkuntzaren ardura” (E:1).

Hortaz, ikastetxe-segregatuetan irakasle eta gurasoen arteko harremanak ere ezaugarri bereziak izan ohi ditu. Izan ere, kultura desberdinak ikasle, irakasle eta gurasoen rola modu desberdinean ulertzea dakar eta hezkuntzari ematen dioten lehentasun maila ez da berdina. Beraz, hasieran ikusitako erreproduzio teoria mantentzen dela ikus daiteke. Hau da, jaiotzerakoan egokitzen zaigun familiaren arabera maila-kultural batean edo bestean kokatuko gara eta horrek gure etorkizuna baldintzatuko du. Edonola ere, familiaren arabera aldatzen den zerbait da eta hemen daramatzaten denborak ere eragina du. Irakasleen gurasoekiko harremanari buruz galdetzerakoan, ona dela argi uzten dute:

“Orokorrean errespetuz jokatzeko dute eta irakaslearen lana baloratzen dute” (E:5).

“Oso ona eta estua, gutxi batzuekin izan ezik” (E:4).

“Ikastetxe honetan inplikazioa ikusten dut, familia hauek etorkinak dira baina badaramatzate hemen 10 urte edo gehiago portzentai handi batek, beraz jada egokituagoak daude eta hezkuntzari garrantzi pixkat ematen hasiak dira. Etorri berriek familiako ekonomiari eta abarri ematen diote garrantzi handiagoa hezkuntzari baino” (E:2).

Jatorri etorkineko ikasleen integrazioa ez da beti ematen eta askotan ez dira hemengo beste ikasleekin nahasten. Gainera, ohikoa izaten da ikasle etorkinak haien artean ere ez biltzea eta, aldiz, etniaka elkartzea. Honi buruz galdetzerakoan jasotako erantzun batzuk interesgarriak dira:

“Umeak oso integratuta daude gelan, baina gurasoak ez hainbeste” (E:1).

“Duela gutxi etorri direnak zailtasunak dituzte, eta haur guztiak desberdinak direla kontuan hartzeaz aparte, normalean nahiko ondo integratzen dira eskolan. Eskola bera nahiko ghetto izanda, egia da eskolaz kanpo haien artean harremanetan jarraitzen dutela, eta ez dute hemengo gazteekin lotura handirik” (E:5).

“Ikasle ia guztiak dira atzerritarrak, hala ere egia da etniaka elkartzen direla askotan” (E:3).

“Zailtasunak dituzten ikasleek zentrotik kanpo laguntza jaso ahal dute. Batez ere Gizarte Etxeetan edo kale-hezitzaileen laguntzarekin. Baina dauden proiektu askotan ez dira bertakoekin nahasten” (E:2).

Erantzunek argi uzten dute, batetik, nahiz eta ikasleak gainontzeko ikasleekin integratuta egon, ez dela berdina gertatzen euren gurasoekin. Bestetik, haurrak gelan gainontzeko hurrekin integratuta egon arren, haien etnia dutenekin elkartzea nahiago dutela haiekin dituzten antzekotasunak direla eta. Horretaz gain, nahiz eta ikasleak ongi integratu eskola-giroan, giro hau ez badago kohesionatuta bertokoekin, ez da benetako integrazioa emango gure gizartean eta lehen epigrafean Save The Children-ek aipatzen duen bezala, zailtasunak izango dituzte gure gizarteko errealitatea ulertzeko eta benetan ezagutzeko.

Atal honekin amaitzeko, ez dugu ahaztu behar ikaslearen adinak bere integrazioa baldintzatuko duela. Geroz eta gazteago orduan eta errazagoa izango da integrazioa. Irakasle guztien uztez, Haur Hezkuntza da etaparik erabakigarrien haur etorkinen integrazioan: oraindik aurreiritzirik ez dituztela eta irekiagoak direla diote gehienetan, baina maila akademikoak ere eragina duela aipatzen da:

“Maila akademikoak oraindik ez da oztopo, gerora batzuetan gauza batzuk jakintzat ematen dira horrela ez denean” (E:3).

“Haur hezkuntza. Zenbat eta gazteago, orduan eta errazagoa, irekiagoak dira eta ikasteko erraztasun handiagoa dute” (E:1).

“Haur Hezkuntza. Haurrak txikiak dira eta oraindik ez dute aurreiritzirik” (E:4).

Laburbilduz, segregazio egoerak zailtasunak ekartzen dituen arren, elkarrizketatutako irakasleek argi utzi dute asko direla aniztasunari lotuta zabalitzen diren onurak eta aukera asko ekartzen dituela ikasgelara inklusioan hezteko. Hala ere, asko geratzen da oraindik egiteko integrazioari lotuta, izan ere, zailtasunak ematen dira eskolatik kanpoko giroan bertoko ikasleekin batera egoteko. Gainera, ikasleen adinak integrazio prozesua baldintzatuko du, geroz eta gazteago orduan eta errazagoa izango da.

4.2.2. Segregazio egoerari aurre egiteko ikastetxeetan hartzen diren neurriak

Lanaren hirugarren puntuan ikusi dugunez, hainbat neurri bideratzen dira ikastetxe segregatueto egoerari buelta emateko. Ikustera goazenez, neurri horietako batzuk aztertzen ari garen ikastetxeetan aplikatzen dira. Baina ez horiek bakarrik, izan ere, ikastetxearen arabera hartzen diren neurriak desberdinak dira, eta baita abian jartzen diren proiektuak eta baliabideak ere.

Hortaz, hartzen diren neurriei begira, elkarrizketatutako irakasle guztiak bat datoz esaterakoan ez dela nahikoa egiten eta ez dagoela baliabide nahikorik segregazioa desagertarazteko. Izan ere, marko teorikoan azaltzen den bezala, desparekotasun sozialen eragilea eskoleetatik kanpoko estruktura eta prozesuak dira, eta horiek eskoleetatik haratago doaz. Gainera, gizarte-bazterkeria prozesu konplexua, dinamikoa eta multidimentsionala dela; eta faktore ekonomiko, politiko eta kulturalak eragina dutela, marginalitate egoera ugari sortuz.

“Gurea bezalako ikastetxe segregatu batean, nahiz eta proiektu eta plan bereziak aplikatu edo neurri bereziak hartu ikasleekin, baliabideak ez dira nahikoak, irakasle, PT eta orientatzaile gehiago behar dira. Baina, azken batean, partxe edo tirta bat jartzea izango da bakarrik. Gure ikasleen egoera arinduko du baina horrek ez du segregazioarekin amaituko. Horretarako hartu behar diren neurriak ez daude irakasleen esku...administrazioaren eskuetan baizik” (E:2).

Argi dago, beraz, baliabideen aldetik hutsuneak hautematen dituztela irakasleek. Ildo horretan, eskaintzen diren errekurtsoei buruz galdetzerakoan, gehienek ezagutzen ez dituztela, nahikoa ez direla edota ez daudela erantzun dute. Aipatu dituzten baliabideen inguruan zera diote:

“Harrera gela, hizkuntza ikasteko. Bi irakasle gelan. Hizkuntzaz aparte, ez dut uste errekurtso askoz gehiago behar dutenik. Normalean arazoa haien motibazioa da, jasotzen dituzten mezuak txarrak baitira eta haien helburuak oso xumeak” (E:3).

“Ez daude proiektu nahikoa. Dauden proiektu askotan ez dira bertakoekin nahasten” (E:2).

“Gutxi. Harrera gela hizkuntza ez dakitenentzat, besteentzat ez dakit ondo, ez dut ezagutzen” (E:5).

Zentroak dituen baliabide material eta pertsonalei buruz hauek nahikoak al diren galdetzerakoan, erantzuna ezezko zorrotza izan da:

“Ez. 30 ikasleko talde batean kurtso erdian ikasle bat sartzean, hizkuntza jakin arren, ezin zaio behar duen arreta eman, oso zaila da bakarrik hori gestionatzea” (E:5).

Erantzunek agerian uzten dute irakasleek hautematen dutena zera dela: ikastetxean dauden baliabide pertsonalak nahikoak ez direla. Berdina gertatzen da atzerriko gurasoekin harremanak izaterakoan. Izan ere, gurasoek askotan ez dute gaztelera edota euskara ezagutzen eta horrek oztopatu egiten du elkar ulermena. Hizkuntza gurasoekin harremanak izateko oztopo denean, informazio trukea egokia izateko hainbatetan ez dago neurririk, beste batzuetan beste familia bati laguntza eskatzen zaio, baina normalean ikasleek egiten dute interprete papera.

Beste alde batetik, irakasleen formazioak berebiziko garrantzia du. Izan ere, irakasleak eragile nagusiak dira hezkuntzaren egunerokoan eta haien inpaktua handia da, ikasle askorengan eragina baitu. Zentzu horretan, eskola-segregatuek, lan honetan zehar ikusten ari garenez, ezaugarri eta behar bereziak dituzte eta irakasleak horiei modu egokian erantzutea ezinbestekoa da. Horregatik, irakasleen formakuntzak duen garrantzia azpimarratzekoa da. Irakasleei gai honen inguruan galdetzerakoan, erantzun duten irakasle ia guztiek (batek izan ezik) formazio gehigarria onuragarria dela adierazi dute:

“Zeozter gehiago beti legoke ondo” (E:4).

“Formazioa jasotzea beti onuragarria da, gehiago jasotzea eskertuko nuke” (E:5).

“Askotan orientabide falta sumatzen dut lan egiterakoan, edo gidalerro batzuk izatea ikasleekin nola jardun ezagutzeko. Errealitatea ez da berdina beste ikastetxeekin konparatuta eta zentzu honetan formazioa jasotzea beharrezkoa iruditzen zait” (E:2).

“Pentsatzen dut denbora gehiago izate hutsak dena asko hobetu eta erraztuko lukeela” (E:3).

Erantzunek erakusten dute formakuntza izateak lagunduko lukeela, baina irakasle eta denbora falta da gehien aldarrikatzen dutena irakasleek, aurretik aipatu ditugun baliabide pertsonalekin lotura zuzena daukana (irakasle gehiago badaude

ikasle-ratioa baxuagoa da eta, hortaz, denbora gehiago izango lukete irakasleek gaiaz arduratzeko).

Orain arte aipatutakoak, irakasleei egunerokoan sortzen zaizkien zailtasunak dira. Euren ikuspuntua ezagutzea ezinbestekoa da eta, eurak dira lehenak zer behar duten jakiteko. Zentzu horretan, irakasleei sortzen zaizkien zailtasunak saihesteko proposamenak egitea eskatu zaie. Egindako proposamenak bi norabide ezberdinetan doaz: alde batetik, irakasle gehiagoren beharra, geletako ikasle kopuruaren murrizketa eta ikasleen laguntzarako orientatzaile gisa jende gehiago eskaintzea proposatzen dute:

“Geletako ikasle kopurua murrizten, ikasleen laguntzarako orientatzaile gisa jende gehiago eskainiz adibidez, patio orduetan joan ahal izateko arazoak azaltzera...” (E:1)

“Nire ustez garrantzitsuena ikasle-ratioa da; 15 ikasle badituzu 30 beharrean askoz hobeto erantzun ahal izango zaie sortutako beharrei...edota irakaskuntza partekatuz eta bi irakasle sartuz ikasgelan. Horrek, gainera, gure ikasleentzako metodologikoki aproposagoak diren irakas estiloak klasean aplikatzen lagunduko luke” (E:2)

Baina, bestetik, hezkuntza sistemaren izaerari erreparatzen diote:

“Irakasle gehiago eta ondo formatuak, eta batik bat, ikasleen potentzian sinistuz. Hezkuntza sistema aldatuz, izan ere gure sistema oso bidegabekoa da, ebaluazio sistema zentzugabeko batean onena izatea da pertsonen obsesioa. Gaur ikasten dena, buruan sartzen duzuna, normalean interesik gabe, bihar ahazten da, lehiakortasuna bilatzen da, humanitate guztia galdu da, eta ez dira ikasleen potentzialtasunak indartzen, bakarrik azterketak egiten ona dena arrakasta izango du munduan” (E:2).

“Arazoa sistematik dator, beraz ereduaren moldaketa bat egin behar da, formakuntza asko irakasleentzat eta informazioa familia etorkinentzat” (E:4).

Horrenbestez, ikusi dugunez hainbat neurri hartzen dira irakasleek hautemandako zailtasunei (ikus 6.irudia) eta ikastetxe segregatuetakoko egoerari buelta emateko. Edonola ere, irakasleek egunerokoan segregazio-egoeran burutu behar dute lana eta horretarako beharrezkoa ikusten dute neurri gehigarriak hartzea. Baliabide gehiago behar dituzte, batez ere, pertsonalak edo profesionalak, irakasleen formakuntza ere beharrezkoa da baina, azken batean, hezkuntza sistemaren egitura aldatzea ezinbestekoa da segregazioa errotik ezabatzeko. Horiek horrela, aurretik ikusi den bezala, UNICEF, UNESCO eta HINENI fundazioak hainbat aholku eman dituzte eskola inklusibo bat lortzeko eta gaur egungo jatorri etorkineko tasa altuko ikastetxeetako egoera eraldatzeko. Curriculumaren egokitzapena edo eraldaketa beharrezkotzat jotzen dute, baita irakasleen prestakuntza eta garapen profesionala bultzatzea ere. Horietaz gain, ezinbestekoa izango da irakasleak, eskolako langileak, familiak, ikasleak eta

erakundeak elkarlanean aritzea, ikasle guztien parte-hartzea sustatzea eta desertzio edo eskola porrota pairatzen duten ikasleak zaintzea eta arreta eskaintzea.

6. irudia. Irakasleek hautemandako zailtasunak jatorri etorkineko ikasleen hezkuntza prozesuan.



Iturria: Norberak egina.

Neurriak eta proposamenak estuki loturik daude aurreko irudian ikusten diren jatorri etorkineko ikasleengan hautemandako arazo edo zailtasunekin. Horrenbestez, ezinbestekoa izango da zailtasun horietatik abiatzea proposamen eta neurriak planteatzerakoan.

4.2.3. Egindako proposamenak

Elkarrizketen bidez jasotako informazioaren analisiarekin amaitzeko, azken bloke hau proposamenei dagokie. Elkarrizketatutako irakasleei proposamen zehatzak egitea eskatu zaie. Hauek hainbat ataletan sailkatzen dira proposamen moten arabera: (1) ikasleen harrerarako; (2) ikasleen adaptaziorako; (3) familia-harremanekiko; (4) irakasleen prestakuntzarekiko; eta, (4) baliabideekiko.

Lehenik, ikasle bat atzerrik heltzen denean, bai ikasturte hasieran bai behin ikasturtea hasita, ikasle horren sarrera gure hezkuntza sisteman egokia izatea beharrezkoa da. Izan ere, askotan beste hezkuntza eredu batzuetatik datoz, hizkuntzaren ezaguera bestelako izaten da (bai gaztelerarena bai euskararena) eta baita kultura ere. Gure hezkuntza sisteman duten harrera hori egokia izateko,

elkarrizketatutako irakasleek eredu progresibo bat proposatzen dute. Hau da, ikaslea pixkanaka integratzen doana bere beharrei erantzunez eta lagunduta sentiaraziko duena.

“Etorri berriak, hizkuntzarako harrera gelan sartzeaz gain, DBH-n behintzat materia aldetik maila parekatzeko edo klase txiki batean sartzea, bestela gero beti doaz errenka” (E:3).

“A ereduko eskoletan euskara ikasteko harrera gela jartzea 0 mailatik, gazteleraz egiten den bezala” (E:5).

“Hasieran behintzat laguntza pertsonalizatuagoa jasotzea... gure hezkuntza-sistemaren funtzionamendua azalduz eta ikasleak dituen beharrei erreparatuz behar hauek irakasle guztiek ere kontuan har ditzaten” (E:2).

Bigarrenik, harrerarekin lotuta eta honen ostean, ikasleen adaptazioa ere egokia izatea garrantzitsua da ikasleak ikas dezan, gustura egon dadin eta ongi integratu ahal izateko. Horretarako, aurretik aipatu dugun progresioaz gain, kulturantzitasun proiektuei indar berezia ematea proposatu dute irakasleek. Baina, badira ere haratago doazenak aldaketa sakonagoak eskatuz:

“Ebaluazio sistema aldatu, azterketen balioa sinbolikoa izatea, kooperazioan irakatsi, irakasleen funtzio bakarra ikasleak laguntzea izatea, benetako arazoak eta proiektuen bidez ikastea, eskolen hormak bota eta inguru osoa eskola bezala hartu, esperientziak bizi, elkarteekin proiektuak sortu, ingurugiroaren errespetua erdian jarri, bakoitzak duen abilezia indartu, eta noski, ikasle guztiak berdinak izan behar dira, berdina da non jaio diren edo zenbat diru duten haien gurasoek... Oso zaila da guzti hau lortzea, badakit, baina aldaketa benetakoa izateko, ez partxe bat, zeharkakoa izan behar da” (E:2).

Hau da, hezkuntzak balio izatea kohesioa lantzeko, bai gizarte mailan (komunitateko beste eragile batzuekin batera parte-hartzerakoan) bai ikasgela mailan, ikasleen arteko harremanak sendotuz eta bizikidetzara sustatuz. Azken batean, 1.3. eskola inklusiboa atalean zehazten den bezala, sistemak ume eta gazte guzti-guztientzako ahalik eta hezkuntzarik onena eskaintzea lortu behar du.

Hirugarrenik, eskola-familia harremanak behar-beharrezkoak dira ikaslearen garapen mailarako. Harreman hau osasuntsua eta estua bada arazoei aurre egitea eta arrakasta izatea errazagoa izango da. Zentzu honetan proposatzen diren ideiak oso lotuta daude familien partaidetza handitzearekin eskolan eta familiei informazio osotuagoa ematearekin:

“Familien partaidetza handitu eskolan, ez etortzea bakarrik bronkak jasotzeko. Familientzako kurtsoak, familiekin tertuliak, familien partaidetza klaseren baten...” (E:3).

“Familiak bastante egiten dute normalean, janaria izatearekin... Arazo sozial bat da. Eskolan, familiei laguntza gehiago eskaini behar zaie, kurtsoak edo elkarteak bultzatuz” (E:4).

“Familiei hasieratik informazioa eskaintzea ereduaren inguruan eta eskolaren ezaugarrien inguruan eskola bat edo beste aukeratzeko garaian” (E:1).

Laugarrenik, ikusi dugu irakasleen prestakuntzak garrantzia handia duela haien eraginak ikaslerengan zabaltzen baita. Zentzu honetan egiten diren proposamenak bi ildotan doaz, batetik, irakasle-ikasle ratio-eredua aldatzean eta, bestetik, irakasleei zuzendutako formakuntzetan, bereziki, eskola-segregatueta lan egiten dutenei zuzenduta.

“Irakasleen mentalitatea asko aldatu behar da. Ikasleak lagundu eta haiekin egon, benetako arazoak proposatu haien artean soluzioa aurkitu dezaten. Irakaslearen jarrera adibide bat izan behar da ikasleentzako une oro, bai beste irakasleekin, bai ikasleekin” (E:2).

“Binaka sartzeko klaseetan, formakuntza praktikoagoak eta jarriak, ez gai baten inguruko bi orduko zeozer eta listo” (E:3).

“Irakasle guztientzat formakuntza kulturartekotasunaren gaian, bereziki eskola getifikatueta lan egiten duten irakasleentzat” (E:5).

Azkenik, baliabide nahikoa eta egokiak izatea beharrezkoa da irakasleek lan egin dezaten. Baliabideei lotuta egin dituzten proposamenak, batez ere baliabide pertsonal eta profesionalen dagokie eta psikologo, PT, irakasle gehigarri, etab.-ei egiten zaie erreferentzia baina zentzuz bideratuta.

“Ikasle kopurua jaitsi gelatan” (E:4).

“Psikologoak, PTak eta bikoizketak egin ahal izateko irakasle gehiago. Interprete zerbitzu bat gurasoekin bilerak egiteko garaian. Liberazioak proiektuak aurrera eramateko. Ekintza desberdinak antolatzeko begiraleak...” (E:5).

“Baliabideak bakarrik, zentzuz erabili gabe, ez dira ezertarako balio. Irakasleen formakuntzarekin hasi behar da” (E:2).

Laburbilduz, elkarrizketatuko irakasleek eskola-segregatueta dauden beharrak zeintzuk diren indentifikatzeaz gain, euren aurre egiteko proposamen ezberdinak egin dituzte alor ezberdinei dagokienez. Harrera egokia eta progresiboa izateko baldintzak zaintzea, adaptazioan sortzen diren beharrei erantzuten zaiela ziurtatzea, familiarekiko harremanak sendotzea, irakasleen formakuntzan sakontzea segregazioari lotuta eta baliabide nahikoa eskaintzen direla ziurtatzea.

5. ONDORIOAK, MUGAK ETA HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Lan honen bidez, Gasteizko gizarte eta hezkuntza-sistemara gerturatzea lortu da immigrazioaren ikuspegitik. Horretarako, Gasteizko biztanleria aztertzeaz gain, Gasteizko ikasle etorkinen tasa altua duten hainbat ikastetxeetan jarri da fokua. Aipatutako ikastetxe horietako errealitatea ezagutu da, bertako irakasleei egindako elkarrizketei esker, eta errealitate hori hobetzeko hainbat neurri eta proposamen jaso dira.

Gizarteko pentsamendua aldatzen ari den arren, hainbat sektoretan indarrean jarraitzen du desberdina denari uko egitea eta konfiantzarik ez izatea, homogeneotasunari balioa emanez jarraituz, nahiz eta egungo gizarteak heterogeneotasun handia (geroz eta gehiago) izan. Gizartean indarrean dauden jokabide horiek sakondu egiten dira eskola arloan, haurrak babesteko gogo horretan. Horrek isla du, testuinguruan ikusi dugun bezala, haurrak familien egoera sozioekonomikoaren arabera ikastetxe desberdinetan bereizterakoan. Oro har, sare publikoan eta A ereduan gertatzen da hau, baina ikusi dugunez, askoz konplexuagoa da segregazioak muga horiek gainditzen baititu. Bistan da, ikastetxe segregatuetan zenbait neurri hartzea beharrezkoa dela. Hala ere, Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Sailak bermatu beharko luke ikastetxeetan ezarritako ikasle etorkinen kopurua ez dela gainditzen. Hori horrela izanez gero, ez liteke ikastetxe segregaturik egongo. Hau eragozpen bat da hurrei aukera-berdintasunean kalitatezko hezkuntza bat jasotzeko eskubidea berma dadin, kohesio soziala lortzeko, pobrezia belaunaldien artean transmititzea eragozteko eta hazkunde ekonomiko inklusibo baterantz pausoak emateko.

Argi dago beraz, gizarte moduan, arazoak ditugula kultura-aniztasuna integrazioaren mesedetan kudeatzeko. Gizarteak etorkinei integratzea exijitzen die baina ez dio horretarako bide egokirik eskaintzen; izan ere, eskolatik, gizarte-desberdintasunak errepikatzen dituen sistema bat dugu, desberdintasunak gainditzearen alde eta pertsona guztientzako aukera-berdintasunaren alde egin beharrean. Horrelakorik ez gertatzeko, beste neurri batzuen artean, oso aproposa litzateke hezkuntzarekin zerikusia duten graduek eta masterrek, hala nola Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza, euren curriculumean segregazioaren gaia jorratzen duen ikasgai bat eramatea. Izan ere, gai hau ez da beti jorratzen aipatutako Gradu eta Masterretan.

Edonola ere, GrAL honetan lan egiteak, batetik, balio izan dit hautemateko jende askok segregazioaren aurka eta inklusioaren alde lan egiten duela eta hori ere bada gure gizartea. Egindako elkarrizketen bidez eta jasotako emaitzen bidez, ikusi da asko

direla horretarako proposatzen diren neurriak. Eta, agerian da, gizarteak, plataformen bidez eta ekimen ezberdinen bidez, baita irakasleek ere, etengabe erakusten dutela inklusiboak direla, eta inklusioa gizartera zabaltzeko lan egiten dutela egunero. Unea da aldaketa horiek hezkuntza-politikek ere islatzeko.

Aurkitu izandako mugei dagokienez, ezin da aipatu gabe utzi proiektuaren mugarik nagusia ikastetxeen kolaborazioa izatea izan dela. Jakin badakigu irakasle zein zuzendariak lanez gainezka dabilatzatela. Gainera, gaia pil-pilean dago azken urteetan eta nahiko polemikoa da. Arrazoi horiek eraginda, harremanetan jarritako ikastetxeen erdia baino gutxiago prest agertu da soilik elkarrizketak burutzeko. Hala ere, aitortu behar da parte hartu duten irakasleen inplikazioa galderak erantzuterakoan oso handia izan dela. Gainera, gaia jorratzea eta ikustaraztea eskertu egin dute. Horrez gain, aurkitutako beste muga bat lanaren luzera izan da. Izan ere, egindako lana asko laburtu behar izan da GrAL-aren formatuak eskatzen dituen baldintzetara egokitzeko.

Bestalde, eta jada aipatu dugun bezala, ikusi ahal izan dugu nola irakasleen ikuspuntua bereziki interesgarria den eta ikastetxe-segregatueto errealliterata gerturutzen laguntzen duten. Zentzu horretan, bereziki azpimarratzekoa da irakasleen errelatuen garrantzia eta erabilgarritasuna gaia ikustarazteko. Segregazioa lantzen duten ikerlan eta txosten gehienek datu zehatz eta objektiboetan oinarritzen dira, baina zenbaki horien atzean ezkututzen diren istorioak ez dira horrenbeste landu. Horretan, irakasleek ere badute zeresana, haiek ezagutzen baitute inork baino hobeto segregazioari loturik azaleratzen diren arazo eta zailtasunak. Argi dago haien ikuspegi eta esperientziak, gainera, aukera ematen diela proposamenak egin eta praktika onak partekatzeko ikastetxe-segregatueto dauden zailtasunak leundu daitezten. Zentzu horretan ikerketa bide bat zabaltzen dela esan liteke. Etorkizunean berriro landu nahiko balitz, elkarrizketen bidezko lagina zabalagoa izatea askoz aberatsagoa bihurtuko luke analisia. Baita hainbat erakunderen babesa eta kolaborazioa izateak ere.

Laburbilduz, nahiz eta jasotako emaitzak oso esanguratsuak izan diren, zalantzarik gabe, aberasgarriena prozesua bera izan da. Izan ere, prozesuak ideia, iritzi eta esperientzien partekatzea ahalbidetu du. Gainera, ikusi den inplikazioa benetan baliagarria da hezkuntza sistemaren egunerokoaz hausnartzeko. Azken batean, lanaren xede guztien atzean, eskola-segregazioa Gasteizko hezkuntza-sistemaren funtsezko erronka bezala kokatzea izan da. Etorkizunari begira, Hezkuntza Itunean eta Hezkuntzaren Euskal Legea izango den horretan, segregazioa ezabatzeko neurriak eta proposamenak bere gain hartzea espero da, haur guztiek ikasteko eta beren gaitasunak garatzeko aukera berdintasuna bermatuz.

ESKERTZA

Lan honek ez zuen baliorik izango parte hartu duten Ikastetxe batzuetako irakasleen ekarpenik gabe. Haien parte hartzea ezinbestekoa eta oso aberasgarria izan da. Horregatik, nire eskerrik beroenak eman nahi dizkiet.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. y Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Settling the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI, 231-238.

Althusser, L. (1975). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. *Escritos*, 107-172.

Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162, 1.

Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.

Ávila Francés, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 159-174.

Barber, M. eta Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, 41, 5-47.

Barquín, A. (2011). Inmigración, necesidades educativas y discursos: alumnado inmigrante, escolarización, interculturalidad. *Aulaintercultural*. Web-gune honetatik berreskuratua: <https://aulaintercultural.org/2011/12/14/inmigracion-necesidades-educativas-y-discursos/>

Berstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE.

Biztanleen Udal Errolda. (2019). *2019ko biztanleriari buruzko txostena. 2018ko demografía-mugimenduak Vitoria-Gasteiz*. Vitoria-Gasteiz: Vitoria-Gasteizko Udala.

Booth, T. eta Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (Blanco, R, trad.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Bonal, X. eta Albaigés, B.(2009). La segregación escolar en Cataluña. *Cuadernos de pedagogía*, 387. 89-94.

Bourdieu, P. (2002). Condición de clase y posición de clase. *Revista Colombiana de Sociología*, VII, 119-141.

Castilla, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela abierta*, II, 49-85.

Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Altaya.

Espainiako Hezkuntza Ministeritza. (2016). Web-gune honetatik berreskuratua: <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion-mecd/gl/areas-educacion/estudiantes/educacion-inclusiva/necesidad-apoyo-educativo.html>

Eurydice. (2005). La Educación para la Ciudadanía en el contexto escolar Europeo. Bruselas, Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura, Unidad Europea de Eurydice. Web-gune honetatik berreskuratua: www.faest.org/images/epc/contexto-europeo.

Euskadiko Eskola Kontseilua. (2018). *Txosten Exekutiboa. Euskadiko Eskola-Hezkuntza 2015-2017*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

Fernández Enguita, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica a la educación*. Madril: Akal.

Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Bartzelona: Paidós.

Fernández Enguita, M. (2001). *La educación intercultural en la sociedad multicultural*. Madril: Morata

Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la educación*. Madril: Pearson.

Flecha, R. eta Serradell, O. (2003). El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuela. Revisión Crítica. In Fernández Palomares, F (koord.). *Sociología de la educación*. Madril: Pearson.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.

Fullaondo, A. (2017). *Haur eta gazteen aniztasuna EAEn. (Oker izendatutako) bigarren belaunaldiak*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

García, C eta Puigvert, L. (2003). Sociología y currículo. In Fernández Palomares, F (koord.). *Sociología de la educación*. Madril: Pearson.

Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. eta Vazquez, E. (2011). La Segregación Escolar en Argentina. *CEDLAS*, 123.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65. Mexiko: Era.

Guijo, V. (2007). La exclusión social en la infancia: la función de la escuela. In López Sánchez, F (koord.). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Bartzelona: Graó.

Hernandez, F. eta Beltrán, J. (2012). Panorama de las teorías actuales sobre la sociedad y la educación. *MPGOA*, 1, 20-32.

Ikuspegi-Immigrazioaren euskal behatokia. (2019). “*Jatorri atzerritarreko biztanleria udalerrika jatorriko herrialde nagusien arabera*”. [Kontsulta data: 2019ko ekainaren 15ean]

Luna, F. eta Tranche, J. (2016). *Ebaluazio Diagnostikoa 2015. Ikasle Etorrinak Euskadin: Ezaugarriak eta Eraitzen Analisiak*. Bilbo: ISEI-IVEI

Martín Criado, E. (2018). Juventud y educación: cuestión de clase. *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15. Web-gune honetatik berreskuratua: <http://www.encrucijadas.org/index.php/ojs/article/view/430/274>

Martínez, L eta Ferrer, A. (2018). *Mezclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Espainia: Save the Children.

Merino, R., Sala, G. eta Troiano, H. (2003). Desigualdades de clase, género y etnia en educación. In Fernández Palomares, F (koord.). *Sociología de la educación*. Madril: Pearson.

Nazio Batuen Erakundea (2016). Gure mundua eraldatzea: 2030 Agenda, Garapen Jasangarrirako. UnescoEtxea. Web-gune honetatik berreskuratua: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>.

OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publi-shing.

Pecourt Gracia, J. (2012). Teorías clásicas y contemporáneas de sociología de la educación. In Beltrán, J eta Hernández, F. (koord.). *Sociología de la Educación*. Madril: McGRAW-HILL.

Santos Rego, M.A. eta Lorenzo Modelo, M. (2011). Inmigración, Educación y Segregación: ¿qué ha pasado en España?. *Revista Portuguesa de pedagogía*, 411-425.

Taberner Guasp, J. (2008). *Soziologia eta hezkuntza. Hezkuntza-sistema gizarte modernoetan: funtzioak, aldaketak eta gatazkak*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

Tomé, A. (2018). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las escuelas. *Nahiko! 2017-2019, IV*, 1-24.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

UNICEF, UNESCO ETA HIENI. (2001). Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa*.

Vazquez, E. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico: midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *Económica*, 62, 121-184.

Villegas, T. (2017). INCLUSION, EXCLUSION, SEGREGATION AND INTEGRATION: HOW ARE THEY DIFFERENT?. Web-gune honetatik berreskuratua: <https://www.thinkinclusive.us/inclusion-exclusion-segregation-integration-different/>

Vitoria-Gasteizko Udala. (2016). *Vitoria-Gasteizen eskola-segregazioari aurre egiteko azterketarako eta proposamenen agiria "Hezkuntza eta Aniztasuna" Lan-Mahaia*. Vitoria-Gasteizen, 2016ko abenduaren 19an.

ERANSKINAK

I.ERANSKINA
Vitoria-Gasteizko ikastetxeen zerrenda.

IKASTETXE PUBLIKOAK	ITUNPEKO IKASTETXEAK
<ul style="list-style-type: none"> • CEP A. LZ. DE GUEREÑU LHI • CEP ABENDAÑO IKASTOLA LHI • CEP ABETXUKO IKASTOLA LHI • CEP ADURZA IKASTOLA LHI • CEP ÁNGEL GANIVET LHI • CEP ARANBIZKARRA IKAS. LHI • CEP ARANTZABELA IKASTOLA LHI • CEP DIVINO MAESTRO LHI • CEP IBAIONDO LHI • CEP JUDIMENDI LHI • CEP LAKUABIZKARRA LHI • CEP LANDAZURI IKASTOLA LHI • CEP LUIS DORAO LHI • CEP LUIS ELEJALDE LHI • CEP MIGUEL DE CERVANTES LHI • CEP ODÓN DE APRAIZ IKASTOLA LHI • CEP P. I. BARRUTIA IKASTOLA LHI • CEP PADRE ORBISO LHI • CEP RAMÓN BAJO LHI • CEP SALBURUA LHI • CEP SAMANIEGO LHI • CEP SAN IGNACIO LHI • CEP SAN MARTÍN LHI • CEP SANTA M^a DE VITORIA LHI 	<ul style="list-style-type: none"> • CPEIPS ARMENTIA IKASTOLA HLBHIP • CPEIPS CALASANCIO (Escolapias) HLBHIP • CPEIPS CALASANZ (Escolapios) HLBHIP • CPEIPS HOGAR SAN JOSÉ HLBHIP • CPEIPS INMACULADA CONCEPCIÓN HLBHIP • CPEIPS NTRA. SRA. DE LAS MERCEDES HLBHIP • CPEIPS NAZARETH HLBHIP • CPEIPS NIÑO JESÚS HLBHIP • CPEIPS PADRE RAIMUNDO OLABIDE HLBHIP • CPEIPS PRESENTACIÓN DE MARÍA HLBHIP • CPEIPS SAGRADO CORAZÓN HLBHIP (CARMELITAS) • CPEIPS SAGRADO CORAZÓN HLBHIP (CORAZONISTAS) • CPEIPS PEDAGÓGICA SAN PRUDENCIO HLBHIP • CPEIPS SAN VIATOR HLBHIP • CPEIPS SANTA MARÍA HLBHIP (MARIANISTAS) • CPEIPS URKIDE HLBHIP

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• CEP TOKI EDER IKASTOLA LHI• CEP UMANDI IKASTOLA LHI• IPI IKASBIDEA IKASTOLA IPI• IPI SANSOMENDI IPI• CEE GORBEIALDE HBI• IES EKIALDEA BHI• IES F. BARAIBAR BHI• IES FRANCISCO DE VITORIA BHI• IES KOLDO MITXELENA BHI• IES LOS HERRÁN BHI• IES MENDEBALDEA BHI• IES MIGUEL DE UNAMUNO BHI• IES SAMANIEGO BHI• IEFPS MENDIZABALA GLHBI• IES (ITS) CIUDAD JARDIN (ITB) BHI• IFPS CONSTRUCCIÓN BHI• IFPS HOSTELERÍA BHI• IES ITSASMENDIKOI ARKAUTE BHI | <ul style="list-style-type: none">• CPEIPS VERA CRUZ HLBHIP• CPEIPS CEU VIRGEN NIÑA HLBHIP• CPES EGIBIDE BHIP |
|--|---|

Iturria: Vitoria-Gasteizko Udala, 2019ko maiatzaren 27an web-gune honetatik berreskuratua: https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?lang=eu&locale=eu&idioma=eu&uid=u346cca1d_12ce38b0e59_7ff3

II. ERANSKINA

Irakasleei bideratutako galderak.

Eskuratu nahi den informazio mota	Galderak
<p>A. Egoeraren pertzepzioa</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ikastetxearen izena 2. Zer motatako ikastetxea da? Itunpekoa edo publikoa? 3. Zein da ikastetxearen hizkuntza-eredua? 4. Zein etapa (HH, LH, DBH) eta mailatan irakasten duzu? 5. Zein da ikasgelan dituzun ikasleen kopurua? 6. Gelan zenbat ikasle etorkin, jatorri etorkinekoak eta etnia desberdinetakoak daude? 7. Gelan jatorri etorkineko eta etnia desberdinetako haurren kontzentrazioa dagoela uste duzu? Zergatik? 8. Horrek zer arazo suposatzen ditu? Zer erronka, zailtasun eta oztopo? Eta, zer abantaila eta onura? 9. Nolakoa da gelako giroa? 10. Zein izaten da haur etorkinen/jatorri etorkineko erreferentziazko pertsona? 11. Nolakoa izaten da guraso etorkinen inplikazioa? Ertaina eta txikia izatekotan zergatik uste duzu hori gertatzen dela? 12. Nolakoa da gurasoekiko harremana? 13. Haur etorkinak/jatorri etorkineko haurrak integratuta daudela uste duzu? Harremanak ikasle eta irakaslearekin egokiak dira? Aurreko erantzuna EZEZKOA bada zergatik uste duzu gertatzen dela hori? 14. Zein etapetan (Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza...) uste duzu dela errazagoa integrazioa? 15. Zailtasunak dituzten haur etorkinei zentrotik kanpo laguntza eskaintzen zaie?

<p>B. Hartzen diren neurriak</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Zer proiektu edo errekurtsio daude haur etorkin, jatorri etorkin eta etnia desberdinetako haurrekin ahalik eta hoberen jarduteko? Horiek jarraitzen dira? Nahikoak direla uste duzu?2. Zure ustez zentroak baditu baliabide (materialak eta pertsonalak) nahikoak eta egokiak plan edo proiektu horiek aurrera eramateko?3. Uste duzu nahikoa dela irakasleek duten formazioa ikasle etorkin eta haien familiekin era egoki batean jarduteko?4. Nola sahiestu daitezke sortzen diren zailtasunak?5. Zailtasun baten aurrean hartzen den erabakia zuzendaritzatik erabakitzen da? Edo irakasleak bere kabuz?6. Hizkuntza gurasoekin harremanak izateko oztopo denean zentroak zer neurri hartzen ditu informazioa trukea egokia izateko?
<p>C. Proposamenak</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Zer proposamen egingo zenituzke aipatutako zailtasunei begira? - Ikasleen harrerarako<ul style="list-style-type: none">- Ikasleen adaptaziorako- Familiekin harremanekiko- Irakasleen prestakuntzarekiko- Baliabideekiko

Iturria: Norberak egina.