



BILBOKO
HEZKUNTZA
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
DE BILBAO

GIZARTE HEZKUNTZAKO GRADUA

2021/2022 IKASTURTEA

GRADU AMAIERAKO LANA

**GIZARTE HEZITZAILEA, EGUNGO IKASTETXEETAN TXERTATU
BEHARREKO PROFESIONALA**

Egilea: Lizeth N. Rincón Sánchez

Zuzentaria: Jon Martín Etxebeste

Leioan, 2022ko ekainaren 5ean

Aurkibidea

1. Sarrera	5
2. Marko teorikoa	6
2.1. Egungo hezkuntza eredua berrasmatzea	6
2.2. Hezkuntza eredu berritzailea	8
2.2.1. Diziplinartekotasuna eta arlo soziala	9
2.2.2. Komunitatea	11
2.3. Gizarte Hezkuntza	12
2.4. Gizarte hezitzailearen rol profesionala	15
2.4.1. Ekarpenak	16
2.4.2. Funtzioak	17
3. Metodologia	20
3.1. Helburuak	21
3.2. Hipotesiak	21
3.3. Datuak biltzeko tresnak	21
3.4. Parte-hartzaileak	23
4. Emtzen interpretazioa	23
5. Ondorioak	28
6. Erreferentzia bibliografikoak	30

GIZARTE HEZITZAILEA, EGUNGO IKASTETXEETAN TXERTATU BEHARREKO PROFESIONALA

*Jende txiki askok, leku txikietan,
gauza txikiak eginez, mundua alda dezake.
Eduardo Galeano.*

Lizeth N. Rincón Sánchez

UPV/EHU

Etengabe aldatzen ari den gizarte batean bizi garen heinean, argi dago hezkuntzaren esparrua ez dela salbuespena; ondorioz, egungo hezkuntza sistema berrasmatezea eta diziplinarreko eredu irekiagoa ezartzea premiazkoa da. Txosten honen xedea gizarte hezitzaileek egungo ikastetxeetan lekurik izan beharko luketen ala ez aztertzea da, eta, horretarako, izaera kuantitatiboa eta diseinu deskriptiboa duen ikerketa aplikatua gauzatu da. Inkesta tresnaren bitartez, Bizkaiko lurraldean diharduten Gizarte Hezkuntzako zein eskola hezkuntzako 70 profesionalen iritzia aztertu da. Lortutako emaitzek gizarte hezitzaileek eskola testuingurua aberasten duten profesionalak direla adierazi dute, baita egungo ikastetxeetan txertatuta egon beharko litzatekeela ere. Horrekin batera, arlo sozialari arduraz erreparatzen dion, eta erreferentziazko testuinguruekin koordinatuta lan egiten duen eredu bat ezartzea beharrezkoa dela agerian geratu da. Kontrako iritzi asko jaso ez diren arren, aztertu direnak gehien bat eskola hezkuntzaren adarretik zetozen, zehazki, bost urte baino gutxiagoko esperientzia duten profesional gazteengandik.

Gizarte hezitzailea, gizarte hezkuntza, eskola hezkuntza, arlo soziala, diziplinartekotasuna

En la medida en que vivimos en una sociedad en constante cambio, es evidente que el ámbito educativo no es una excepción; en consecuencia, urge reinventar el sistema educativo actual y establecer un modelo interdisciplinar más abierto. El objetivo del presente informe es analizar si los/las educadores/as sociales deberían tener o no cabida en los centros escolares actuales, por lo que se ha llevado a cabo una investigación aplicada de carácter cuantitativo y diseño descriptivo. A través de la herramienta de la encuesta se ha analizado la opinión de 70 profesionales de Educación Social y educación escolar que emprenden su actividad en el territorio de Vizcaya. Los resultados obtenidos señalan que los/las educadores/as sociales son profesionales que enriquecen el contexto escolar y que deberían estar integrados/as en los centros actuales. Asimismo, manifiestan la necesidad de implantar un modelo que atienda con responsabilidad al ámbito social y trabaje en coordinación con los contextos de referencia. Aunque no se han recogido muchas opiniones en contra, las que se han analizado provenían mayoritariamente de la rama de educación escolar, en concreto, de jóvenes profesionales con menos de cinco años de experiencia.

Educador/a social, educación social, educación escolar, ámbito social, interdisciplinarietàad

As we live in a constantly changing society, it is evident that the education field is no exception. Thus, it is urgent to reinvent the current educational system and establish a more open interdisciplinary model. The aim of this report is to analyze whether or not social educators should have a place in today's schools, so a quantitative applied research with a descriptive design has been carried out. The survey tool was used to analyze the opinion of 70 professionals from both Social Education and school education, who undertake their activity in the territory of Biscay. The results obtained indicate that social educators are professionals who enrich the school context and that they should be integrated in current centers. Likewise, they express the need to implement a model that responsibly attends the social sphere and works in coordination with the reference contexts. Although there were not many opposing opinions, those that were analyzed came mainly from the school education branch, specifically from young professionals with less than five years of experience.

Social educator, social education, school education, social field, interdisciplinarity

1. Sarrera

Lekua izan beharko genuke gizarte hezitzaileok egungo eskoletan? Zergatik? Zer nolako funtzioak bete beharko genituzke? Gradu Amaierako Lan¹ (GRAL) honetan mintzagai hauen inguruan sakontzera ekingo diot; iturri fidagarrietan oinarrituz, formakuntza prozesuan zehar eskuratutako gaitasunak erabiliz eta izaera kuantitatiboa duen ikerketa aplikatu bat ardatz izanda. Etengabeko eraldaketa bizkorren menpe bizi garen heinean, egungo hezkuntza planteamendua aspaldi zaharkitua geratu zela pentsatzen dut. Izan ere, denboraren poderioz aurrerapen ugari eman diren arren, argi dago eraldaketei uko egiten dion esparru nagusienetariko bat hezkuntza dela. Gisa horretan, gaur egun nire anaia txikiaren gelan aplikatzen den hezkuntza planteamendua, duela hamabi urte nire gelan aplikatzen zen berbera dela esan dezaket, ezagutzen transmisio hutsean oinarritzen dena eta testuingurutik guztiz isolatuta dagoena. Eduki akademikoak garrantzitsuak diren arren, gizabanakoaren arlo sozialari behar bezalako arreta eskaini behar zaiola sinesten dut. Horrenbestez, testuinguruaren ulermen globala sustatuko duen hezkuntza planteamendu berritzaile bat ezartzea premiazkoa da, zehazki, diziplinarteko esku-hartze globalak indartuko dituena.

Hori horrela izanik, ikerketa-gai hau aukeratzearen arrazoi nagusiak alde aurreko esperientziak eta kezka pertsonalak izan dira. Orain dela bi urte burututako praktika-aldian, Ikas Komunitate hezkuntza proiektuan sakontzeko aukera izan nuen, Bilboko ikastetxe publiko bat erreferente gisa izanda. Bertan, besteekiko interakzioen ondorioz ezagutzak eraikitzearen garrantzia eta beharra identifikatu nuen, aniztasunari ikuspegi inklusibo batetik helduz eta ikasle guztien arrakasta akademikoa eta soziala indartuz. Ildo berean, eskolatik “kanpo” zeuden beste hainbat eragileen partaidetza sustatzen zutenez, bertan lan egiten zuten zenbait gizarte hezitzaile ezagutzeko aukera izan nuen, baita hezkuntza formalaren esparruan haien lana nola burutzen zuten ikusteko ere. Azken batean, esperientzia horri esker ikastetxeetan gizarte hezitzaileon praktika profesionala modu erreal, aktibo eta eraginkorrean txertatzeko beharra identifikatu nuen. Hala izanik, hurrengo lerroetan zehar, gizarte hezitzaileok egungo ikastetxeen zenbait problematikei erantzuteko profesional kualifikatuak garela frogatu nahi izan dut, zehazki, diziplinarteko lanaren eta gizabanakoaren arlo sozialaren alde egiten dugunak.

¹ Hemendik aurrera GRAL.

2. Marko teorikoa

2.1. Egungo hezkuntza eredia berrasmatea

Ortegaren (2005b) arabera, hezkuntza oro soziala da. Alegia, norbanakoaren hezkuntzaz ari bagara ere, hau testuinguru sozial jakin batean gertatzen dela aintzat hartu behar da; familia, eskola, komunitate eta gizarte jakin batean. Horrenbestez, ezin da norbanakoaren hezkuntzari edo hezkuntza indibidualizatuari buruz hitz egin, hezkuntzaren arlo soziala aitortzen eta gizabanakoa besteekin bizitzeko prestatzen ez bada. Martínez-Oteroren (2021) esanetan, hezkuntza garapen eta hobekuntza prozesu graduala da, zeinak gizabanakoaren errealizazioa ahalbidetzen duen, bai alderdi indibidualean, bai sozialean (6 or.). Hori horrela izanik, Caridek (d.g. in Ruiz eta Martín-Solbes, 2021), hezteko zereginaren konplexutasuna onartu eta, arlo soziala, hezkuntza integralagoa lortzeko testuinguru eta aitzaki gisa aurkezten du.

Gauzak horrela, gure lurraldeko hezkuntza formala historikoki egitura zurrun batek markatu izan duela ukaezina da, hortaz, ahaleginak egin diren arren, eraldaketak gauzatzea oztopaturik geratu da (Arpal, 2019). Merinoren (2013) esanetan, hezkuntza formalaren eta ez-formalaren arteko bereizketa, kontu normatibo batean oinarritzen den kontzeptualizazio estatikoa da. Dena den, ikuspegi horrek ez dituen testuinguru sozio-historikoa, ezta hezkuntzaren alderdi dinamikoa kontuan hartzen, horrelako zatiketa arkaikoak egiteari utzi behar diogu. Gainera, formalizazio prozesuak egoera jakin batzuetan gertatzen diren heinean, momentu batean hezkuntza ez-formaltzat hartzen dena, beste une jakin batean, formalizatu eta instituzionalizatu daitekeela aintzat hartu behar da. Hori horrela izanik, argi dago egungo hezkuntza sistema berrasmatu beharra dagoela, izan ere, egituren zurruntasuna eta isolamendua gainditzea ezinbesteko premisa da (Quintanal, 2017).

El mal endémico característico de esta tendencia de la escuela a cerrarse sobre sí misma, y, ya dentro de sus muros, a circunscribirse en la función más rutinaria de la tarea educativa, cuál es el currículum, significa un fuerte freno para el replanteamiento y cambio exigido en la sociedad actual. Basta observar que las reformas educativas se han quedado hasta ahora en simples modificaciones del currículum y de aspectos organizativos y metodológicos relacionados con el mismo. (Merino, 2007 in Merino, 2009, 35)

Gaur egun hezkuntzak planteatzen dituen arazoak, beharrak, zailtasunak eta oztopoak ugariak dira; nolahi ere, gero eta nabariagoa da eredu tradizionalak ez duela horiek artatzea lortzen. Gisa horretan, testuinguruko egoera berriei erantzun ahal izateko alternatibak bilatzea

beharrezkoa da, betiere, diziplinartekotasunean oinarrituz eta hezkuntza inklusiboaren alde eginez (Laorden, Prado eta Royo, 2006). Hala izanik, bada garaia norabidea aldatzeko eta ekintza irekitzen hasteko, hezkuntza zentzu zabalean ulertzea funtsezkoa baita. Era berean, norbanakoaren garapen pertsonala ez ezik, garapen soziala ere bermatuko duen planteamendu irekiagoa ezartzea premiazkoa da. Azken batean, egungo gizartearen eskakizunek ikastetxeak eguneratzea eskatzen dute, eta, horretarako, esku hartzen duten eragileak behar bezala integratu behar dira, norabide bakarrean begiraturik eta bizikidetzaren alde eginez (Quintanal, 2017).

Menachoren (2013) aburuz, eskolaren zurruntasunak ingurunearekiko eta familiekiko deskonexioa eragiten du, baita ulermen, komunikazio eta eraginkortasun falta ere. Hori dela eta, proposatzen den estrategia nagusienetariko bat eragileen arteko koordinazioa eta lan-sarea bultzatzea da, izan ere, guztiak gizartearen parte dira eta guztiek ikasleen garapen integralean esku hartzeko erantzukizuna dute. Horrez gain, hezkuntza eredu integrala lortu nahi den heinean, eskola ezin da osotasun gisa ulertu, hezkuntzaren beste pieza bat bezala baizik (Frigola, 2021, 180). Ortegak (2005) azaltzen duenaren arabera, hezkuntza oro, baita eskola hezkuntza ere, etengabe birformulatu eta berrasmatu egin behar da, zehazki, bizitza osorako hezkuntza *continuum* horren instantzia bat bezala ulertuta, ez hortik banandutako eta bereizitako zerbait.

La escuela, en la actualidad, debe reflexionar y replantearse cómo asumir los retos que tiene planteados sobre su función educativa y social (tratamiento de la diversidad, escuela inclusiva, educación integral, educación cívica, trabajo por competencias, participación de las familias, relación con el entorno, etc.) y cómo adaptarse a las situaciones con las que se va encontrando debido a los cambios y las nuevas necesidades que tienen los entornos educativos, sociales y políticos a los que pertenece. (Arpal, 2019, 196)

Ikuspegi horretatik, egungo hezkuntza planteamenduak zenbait tresna, baliabide eta estrategia erabiltzen hasi behar du, baita errealitate eta egoera berriei erantzungo dieten lan-profil berriak txertatzen ere. Alabaina, egungo gatazka eta erronka sozial berriei aurre egiteko, testuinguruaren ezaugarriak aintzat hartzea beharrezkoa da (Arpal, 2019). Vegaren (2013) hitzak oinarri izanda, soilik errealitatea behar bezala ulertuz gero hezkuntza planteamendu eraginkor bat martxan jar daiteke, berdintasun eta justizia baldintzetan. Zentzu horretan, eskola arazoak indibidualak baino gehiago sozialak direla ulertu behar da, gizarteak egiten duen presiotik sortzen baitira. Ondorioz, elkarrekin lan egiteko aukerak ezartzea garrantzitsua da, erabateko koordinazioa sustatuz eta hezkuntza banatzen duten mugak gaindituz, horrela, hezkuntza proiektua komunitatean guztiz txertatuta egon dadin.

Merinoren (2009) esanetan, eskola tradizionala erakunde burokratikoa bihurtu da, arau klasikoetara zorrotz egokitzen dena eta egungo gizarte konplexuaren beharrei erantzuteko gai ez dena. Hortaz, bizirauteko baliabide gisa, soilik sustapen akademikoaren berezko egiturak eta dinamikak hedatzen ditu. Erantzun eskasia horrek egungo eredua birformulatzea eskatzen du, hots, izaera arrazionalista eta itxia duen eskola tradizionalaren aurrean, gizartera irekitzen den eskola inklusiboa eta bidezkoa sustatu beharra dago:

El desafío de cambio apuntado requiere que la escuela se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable a la misma en la doble dirección de permeabilidad hacia fuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia adentro (entorno hacia la escuela), puesto que es en la sociedad donde el hombre [individuo] vive y en donde se generan sus necesidades socio-educativas. (Merino, 2009, 34)

Gisa horretan, ezagutzen transmisio hutsetik, hau da, arlo akademikotik, haratago doan hezkuntza proposamena ezartzea premiazkoa dela agerian geratzen da; hezkuntzaren eta kulturaren arlo anitzekin eraginak zabaltzen, lankidetzak ibilbideak antolatzen, baita egiturazko lotura estuak ezartzen dituen ere (Ortega, 2005b). Gainera, Merinok (2009) azaltzen duenaren arabera, eskola laster egungo errealitatera egokitzen ez bada, hezkuntza erakunde gisa duen nortasuna galduko du, baita eginkizun hezitzaileari eraginkortasunez eta kalitatez erantzuteko gaitasuna ere. Azken batean, erakundeek ainguratzeak eta inertziak dituztela ukalezina da eta argi dago horiek aldatzea zaila dela. Edonola ere, gizartearen konplexutasuna “hezkuntza formala = eskola” eta “Gizarte Hezkuntza = hezkuntza ez-formala” etiketetik haratago doala ukalezina da (Merino, 2013, 3).

2.2. Hezkuntza eredu berritzailea

Muntanerrek (2017) adierazten duen moduan, egungo errealitatera egokitzen den, eta egungo eskakizun eta beharrei eraginkortasunez erantzuten dien hezkuntza planteamendu berritzailea ezartzea premiazkoa da. Izan ere, hobetzeko eta berritzeko aukera aurkeztu beharra dago, komunitate osoa konprometituz eta ikasle guztientzako kalitatezko hezkuntza bultzatuz. Nolanahi ere, eredu malgu eta ireki hori aplikatzeak erronka berriak sor ditzake, eta horiei aurre egiteko prest egotea ezinbestekoa da. Carideren (d.g. in Ruiz eta Martín-Solbes, 2021) esanetan, eskola erakundearen eta hezkuntza instituzionalizatuaren horizonteak zabaltzeko behar dira, baita ikuspegi, begirada, diskurtso eta adiera ugariak ere. Azken batean, aldaketak sortzen, bizitza gizatiarra eta soziala eraikitzen, baita justizian eta askatasunean oinarritzen den hezkuntza eredu eraldatzailea izan behar da.

Muntanerren (2017) aburuz, eskola eredu berritzaileak bi ezaugarri nagusi izan behar ditu: kalitatea eta ekitatea. Kontzeptu hauek elkarrekin ulertu behar dira, hezkuntza sistema malgua eta irekia ezartzeko funtsezko premisak baitira. Hori horrela izanik, planteamendu honen abiapuntua ez da denek aldi berean gauza berbera egitea, baizik eta bakoitzak bere berezitasunetik eta bere gaitasunen eta ahalmenen arabera eskola testuinguruan parte hartzea. Horrenbestez, denboran iraungo duten balioak, ezagutzak, gaitasunak eta jarrerak landu behar dira, betiere, ahalik eta testuingururik aproposena eskaintzen dela ziurtatuz. Gauzak horrela, hezkuntza eredu berritzaile honek landu behar dituen oinarriko balioen artean bizikidetza, errespetua, lankidetzeta eta elkartasuna sailka ditzakegu, izan ere, egungo errealitateak honako ezaugarri hauek ditu:

La realidad social y la realidad de la escuela se caracterizan actualmente por tres condiciones básicas: la heterogeneidad y la diversidad de la población, la globalización e interdisciplinariedad del conocimiento y la rapidez en el análisis de los hechos ocurridos, así como la inmediatez de las noticias. (Muntaner, 2017, 64)

2.2.1. Diziplinartekotasuna eta arlo soziala

Frigolak (2021) adierazten duenaren arabera, gaur egun sustatu beharreko hezkuntza ereduak aktiboa eta parte-hartzailea izan behar du, gainera, ikastetxeetan rol profesional anitzak txertatzea ere ezinbestekotzat jotzen du. Alabaina, diziplinartekotasuna, parte-hartze aktiboa sustatzen duen estrategia eraginkorrenetarikoa bat da, diseinu eta jarduera irekiak planteatzen baititu (Muntaner, 2017). Horrekin batera, Lópezek (2013), eguneroko arazoek, hauek sakontasunean ezagutzen dituzten profesionalak eskatzen dituztela defendatzen du. Hots, prestakuntza espezifikoa dutenak, baita hezkuntza komunitatearen gainerako kideekiko lankidetzeta eta komunikazioa sustatzen dutenak ere. Hori dela eta, diziplinarteko taldeak beharrezkoak direla ukazina da, bai ikastetxeetan existitzen diren behar eta eskaera anitzi eraginkortasunez erantzuteko, bai hezkuntza sistemaren kalitatea bermatzeko. Ildo horretan, Vila, Cortés eta Martín (2020), hurrengoa adierazten dute:

Se ve una clara apuesta por enfatizar la necesidad de fortalecer una óptica más comunitaria e inclusiva frente al carácter instructivo del sistema educativo. Así, el desfase histórico al que se ve sometida la escuela reclama un reajuste de sus funciones, destacando la incorporación de la figura de las [educadoras] y los educadores sociales como profesionales necesarios [necesarias] y definiendo ámbitos y funciones que tienen como trasfondo la aspiración por hacer un sistema más equitativo. (58 or.)

Bestela esanda, eskola ezin da bere baitan itxi eta askotariko profesionalak txertatzea aukerarik egokiena da errealitatearen segmentazioa deuseztatzeko; izan ere, haren zati bat ahazteak edo ukatzeak ez du diagnostiko edo esku-hartze egokirik ahalbidetzen (Parcerisa, 2008, 24).

Ikuspuntu horretatik, agerian geratzen da gizarteratze funtzioa ez dela egungo ikastetxeen lehen mailako ardura bat. Alegia, alderdi horri ez zaio behar bezalako arreta eskaintzen, eta, horregatik, oraindik ere ikastetxeen gaintitu gabeko erronka da. Horrekin batera, arlo sozialetik esku hartzeko prestatuta dauden rol-profilen gabezia ukazina da. Izan ere, eskoletan helburu gisa planteatzen den arren, errealitatean arlo sozialari ez zaio inolako lekurik eskaintzen, eta egitekotan, puntualki baino ez da egiten. Gisa horretan, eguneroko dinamikak bereganatuta, bigarren mailako ardura bat bihurtzen da, soilik paperean idatzita geratzen dena. Agerikoa denez, gauza guztien gainetik eduki akademikoei lehentasuna ematen zaie, eta azkenean, arlo soziala lantzea funtsezkoa bada ere, oztopaturik geratzen da (Frigola, 2021).

Ildo hau jarraituz, eskolak espazio irekia izan behar du, non testuinguruaren ezagutza kultural, sozial eta ekonomiko bera eskaintzen den. Ondorioz, ezin da erakunde urrun, itxia eta menderaezina bezala ulertu (Ortega 2014). Horrekin batera, Caridek (d.g. in Ruiz eta Martín-Solbes, 2021), hezkuntza instituzionalizatuaren mugak zabaltzearen beharra agerian uzten du, hau da, *curriculum* ikaskuntzetara mugatzen ez den hezkuntza eredua, nahiz eta hauek bizitzan zehar garrantzitsuak diren. Era berean, hezkuntza eredu aktibo eta parte-hartzaile honek, eskoletan eredu profesional berriak txertatzearen garrantzia aitortzen du, baita haien artean elkarrekin lan egiteko bideak eraikitzearen garrantzia ere (Vila, Cortés eta Martín, 2020). Alegia, egungo ikastetxeetan existitzen den aniztasuna, benetakoa eta egunerokoa, ezin da homogeneotasunetik artatu (Muntaner, 2017, 65).

Quintanalek (2017) adierazten duenaren arabera, egungo ikastetxeek harreman estuagoa izan beharko lukete egungo gizarte ingurunearekin, modu horretan, lanbide aberastasuna sustatuz, baita gizabanakoaren garapena indartuz ere. Hori horrela izanik, egungo hezkuntza eredua berritzeko helburuarekin, gizarte ingurunearen eraldaketa onartzea, familiak eta gizarteak gauzatzen duten ekintza hezitzailea aberastea, baita subjektua prozesuaren protagonista eta eragile nagusia bihurtzea ere beharrezkoa da. Esan bezala, argi dago oraindik ere asko dagoela egiteke, dena den, Merinok (2009) honako hau defendatzen du:

La sociedad no ha permanecido parada ante la resistencia de la escuela a asumir estas funciones. Son conocidas la pluralidad de respuestas sociales a esta demanda al margen de la escuela. Tan es así que son muchas las nuevas profesiones centradas en la intervención socio-educativa que han surgido al respecto bajo las denominaciones generales de educador especializado [educadora especializada] o de educador [educadora] social. (39 or.)

2.2.2. Komunitatea

Merinoren (2009) aburuz, eskolak komunitatean egon behar du, baita komunitateak eskolan ere. Alabaina, hau eskola tradizionalaren ereduari aurre egiten dion ardatz kontzeptual eta operatiboa da. Dena den, horrelako eraldaketak gauzatzea denbora exijitzen duten prozesuak direla aintzat hartu behar da, luzaroan ezarri diren harresiak identifikatu eta ezabatzeaz arduratzen baitira. Zentzu horretan, hezkuntza planteamendu honek testuinguru zehatz bat sortu nahi du, zeinetan ikasleak haien prozesuaren protagonistak izateko, baita hurbileko errealitatearekin konektatzeko aukera izango duten. Hori horrela izanik, batera lan egitearen garrantzia sustatzen da, helburu komunak eta partekatuak ezartzeko asmoarekin; izan ere, ikasle guztien partaidetza, ikaskuntza eta gogobetetzea ahalbidetzen duten jarduera malguak planteatzen dira.

Laorden, Prado eta Royoren (2006) esanetan, hezkuntza inklusiboak ez du hezkuntza formala eta ez-formala bereizten; aitzitik, hezkuntza integralaz arduratzen da, testuingurua edozein dela ere. Gisa horretan, hezkuntza inklusiboa ez bada, ezin da hezkuntzat hartu (Vega, 2013, 6). Ikuspegi horretatik, eskola inklusiboek gero eta onarpen handiagoa dute komunitatean zentratutako eskola eredu egoki bezala, izan ere, ikasle bakoitzari pertsona eta herritar gisa baldintza berdinetan garatzeko aukera eskaintzen diote. Gainera, eredu inklusibo honek, ekitatea bultzatzen eta diskriminazioa baztertzen duten hezkuntza eta gizarte prozesuak lantzen ditu. Hortaz, norbanakoari bere proiektu pertsonala eraikitzen eta garatzen laguntzen dioten planteamendu ezberdinak gauzatzeaz arduratzen da. Azken finean, egungo eraldaketen zerbitzura dagoen eskola eredu inklusibo bat sustatu nahi da, horrek dakarren integraltasunari helduz (Merino, 2009):

Una escuela capaz de participar en los problemas sociales, porque en última instancia es una institución de la sociedad, una institución en la que la comunidad social delega la gestión formal de la educación. Entre otras muchas experiencias, las comunidades de aprendizaje significan una forma concreta de procesos educativos inclusivos en la escuela inserta en la comunidad y de la comunidad inserta en la escuela. (Merino, 2009, 49-50)

Pastor eta Bereziartuak (2015) adierazten duten moduan, ikastetxeen eraldaketa gauzatzea komunitate osoaren partaidetza aktiboa eta demokratikoa suspertzeko ideiarekin lotzen da. Hori horrela izanik, Ikas Komunitateak ikaskuntza dialogikoan oinarritzen direla aintzat hartu behar da, zehazki, gizarte-zientzien komunikazio izaeran. Gainera, planteamendu honen arabera, gizarte errealitatea pertsonen arteko elkarrekintzen ondorioz eraikitzen da, betiere, eragile guztien inplikazioa sustatuz. Era berean, fisikoak ez diren harresiak apurtu behar direla

agerikoa da, zehazki, eskola bere gertuko errealitateetik isolatzen dutenak. Alabaina, ez dago ukatzerik atzean inor lagatzen ez duen eredu bat ezarri nahi dela, non, komunitateko ahots guztiei parte-hartzeko aukera eskaintzen zaien. Hori horrela izanik, Ortegak (2014), hezkuntza indibiduala eta hezkuntza komunitarioa ezin direla bereizi aldarrikatzen du, ezta eskola eta komunitatea ere.

Ildo berean, ikastetxeetan elkartzeko eta komunikatzeko espazioak bermatu behar dira, modu horretan, hezkuntza eredu inklusiboa sustatzen eta eskolako espazio guztiak, ikasketarako espazioak bilakatzen baitira. Hala izanik, Ikas Komunitateak egungo ikastetxeek dituzten mugak nolabait ezabatzeaz arduratzen dira, hezkuntza eragile ezberdinen arteko konfiantza eta lankidetzak sustatuz, baita etengabeko inguru aldakorrarekin interakzioan hezteko premia eta garrantzia aitortuz ere. Ikas Komunitateetan, sozializazio, azaleratze, konbinazio eta barneratze prozesuak etengabe gertatzen dira, errealitatea eraldatzen lagunduko duten dinamika, estrategia eta baldintza egokiak biltzen baitituzte. Azken batean, inguruarekiko partaidetza bultzatzen duten erakundeak direla agerian geratzen da, zehazki, gizabanakoen arteko harremanak sustatzen eta sendotzen dituztenak (Pastor eta Bereziartua, 2015).

2.3. Gizarte Hezkuntza

Muntanerrek (2017) aldarrikatzen duen bezala, proposamen tradizionalaren aurrean, ezagutzaren partzelazioa gainditzen duten alternatibak ezagutzea garrantzitsua da, baita hauek aplikatzea ere, noski. Gisa horretan, egungo zatiketa horrekin amaitzeko asmoz, diziplinartekotasuna estrategia nagusi gisa aurkezten da. Zabalaren (1999 in Muntaner, 2017) esanetan, ikasleen hezkuntza integrala ahalbidetzen duen estrategia nagusienetariko bat da, izan ere, errealitateari perspektiba anitzetatik gerturatzea inplikatzeko du. Ildo horretan, eskolaren eta Gizarte Hezkuntzaren arteko hurbiltasunak zentzu argia hartzen du. Dena den, hala ez bada, errealitateen eta jarreraren arteko urruntze horrek ikasleak bi mundu paralelotan bizitzea eragiten jarraituko du, elkarren artean zerikusit gutxi duten eta, batzuetan, elkarren aurkakoak izatera ere iristen diren bi mundu desberdinetan (Cotorruelo, Bizkarralegorra eta Landeta, 2013).

Gizarte Hezkuntza eta eskola bi mundu kontzeptual eta instituzional ezberdinetan bizi izan dira historikoki, oso kutsu antagonikoarekin gainera; hala eta guztiz ere, bada garaia denboran zehar eraikitako harresiak eraisten hasteko (Merino, 2013). Hori horrela izanik, Martínez-Oteroren (2021) aburuz, eskola erakundeak, espezialitate eta mailen arabera banaketa

tradizionalarekin, ezin die bakardadean gure gizartearen dinamismo eta hezkuntza premia berriei aurre egin. Horrenbestez, egungo errealitatearen erronka desberdinei arrakastaz erantzuteko asmoz, Gizarte Hezkuntza aurkezten da. Hots, hezkuntzaren kontzeptu tradizionala eta zurruna gainditzeko helburua izanda, orain arte gutxi erabili diren beste gizarte eta hezkuntza bideetatik abiatzea proposatzen da.

Gizarte Hezkuntza akonpainamendu prozesuetan oinarritzen den diziplina bat den heinean, egoera desberdinen aurrean erantzun profesionalak eskaintzeko prest dago, testuingurura egokituz. Gainera, arlo soziala artatzeaz arduratzen denez, hezkuntza planteamendu integralago bat bultzatzen du (Caride, d.g. in Ruiz eta Martín-Solbes, 2021). Hortaz, ba al du lekurik egungo ikastetxeetan? Frigolak (2021) defendatzen duena oinarri izanda, bi hamarkada baino gehiagoren ostean mahai gainean jarraitzen duen eztabaida bat da. Alegia, zenbait profesionalek premia hori azpimarratzen duten arren, beste batzuk, aldiz, oraindik ere zalantzak agertzen dituzte. Hala eta guztiz ere, ezerk ez du pentsarazten lekurik izan ez dezakeenik. Aitzitik, Ortegak (2005) adierazten duen moduan, Gizarte Hezkuntzak, kontzeptu eta praxi gisa ulertuta, zentzurik handiena izango luke, bai eta kokapen egokiena ere, gizartean ez ezik, eskolan bertan ere txertatuko balitz.

Merinoren (2013) esanetan, Gizarte Hezkuntzak eskolan egon behar du, baita eskolak Gizarte Hezkuntzan ere. Ildo horretan, adierazpen hau ez da hitz-joko huts gisa ulertu behar, baizik eta jakintzak eta transmisioak integratzeko apustu gisa. Alabaina, planteamendu honek komunitatea osatzen duten pertsona guztien gizarteratze prozesua sustatzen eta indartzen du. Era berean, nabarmentzekoa da beste zenbait hezkuntza eredu, instantzia eta eragileen parte-hartzerik gabe, eskola hezkuntzak sustatzen dituen ekintzak alferrikakoak direla, eskola, bere kabuz, ez baita gai gure garaiko hainbat erronkari arrakastaz erantzuteko (Martínez-Otero, 2021).

Ildo hau jarraituz, Ortegak (2005) Gizarte Hezkuntzaren bi eginkizun nagusi nabarmentzen ditu. Alde batetik, kulturaren, gizarte bizitzaren eta gizabanakoen hezkuntza baldintzen dinamizazioa eta aktibazioa; eta, bestetik, gizarte bazterketaren, zailtasunen eta gatazken prebentzioa, oreka eta berbideraketa. Horrekin batera, 2007an, Gizarte Hezkuntzako Estatuko

Elkartek² (gaztelaniaz ASEDES) eta Gizarte Hezitzaileen Elkargoen Kontseilu Nagusiak³ (gaztelaniaz CGCEEES) oinarrizko dokumentu batzuk argitaratu zituzten, gizarte hezitzaileen kultura eta nortasuna artikulatzeko oinarri gisa erabiltzen direnak: Dokumentu profesionalizatzailerak. Oinarrizko dokumentu horien arabera, Gizarte Hezkuntzak bere jardueraren ez-formala, informala, eskolaz kanpokoa edo gizarte-zerbitzuen eskusiboa bezala definitzen eta mugatzen duten esparru guztiak gainditzen ditu. Horrez gain, Gizarte Hezkuntzaren hurrengo definizioa aurkezten dute:

Derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto de la educación a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; la promoción cultural y social; y la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social. (ASEDES eta CGCEEES, 2007, 12)

Martínez-Oteroren (2021) esanetan, Gizarte Hezkuntzak, edonon gertatzen dela ere, pertsonaren harreman-dimentsioa nabarmendu eta komunitatean bizitzea errazten duten jarrerak, balioak eta jokabideak sustatzen ditu, hau da, bizikidetzak. Horrekin batera, gizartearen sustatzeko eta dinamizatzeko ekintza gisa ulertzen da, zeinak, gizartearen hezi eta, aldi berean, hezkuntza planteamendu integral baten bitartez, zailtasun eta gatazka sozialak saihesten eta orekatzen laguntzen duen (Ortegak, 2005b). Caridek (d.g. in Ruiz eta Martín-Solbes, 2021) aldarrikatzen duen bezala, Gizarte Hezkuntzaren oinarrizko printzipio, balio eta metodologiek ikuspegi zabaleko hezkuntza teorien eta praktiken alde egin behar dute, baita egungo mugak zabaltzen dituzten hezteko modu berrien alde ere.

Longásen (2000) aburuz, eskola hezkuntzako esku-hartzearekin zerikusia duten Gizarte Hezkuntzako elementu nahikoak identifika daitezke. Izan ere, eskolatzaaren funtzio soziala, derrigorrezkoa eta doakoa, ez da balio kulturalak eta eduki akademikoak transmititzera mugatzen; aitzitik, esplizituki eta inplizituki, bere gain hartzen du gizarteratzeko helburua ere. Hala izanik, ikastetxeetako *curriculumak* aztertuz gero, argi eta garbi aurkituko ditugu Gizarte Hezkuntzaren berezko eduki eta praktika ugari; gizarte trebetasunak, heziketa moralak, orientazio pertsonala, indarkeriaren prebentzioa edo aisialdirako hezkuntza dira adibide esanguratsu batzuk. Ildo horretan, eskola espazio irekia izan behar dela agerian geratzen da,

² Hemendik aurrera ASEDES.

³ Hemendik aurrera CGCEEES.

modu zehatzean eta esperimintatua ingurunearen ezagutza kultural, sozial eta ekonomikoa errazten duena. Ondorioz, gizarte hezitzaileak ikastetxeetan txertatzea ez da soilik baliabide profesional bat gehiago bezala ulertu behar, baizik eta ikastetxeak ingurunearekin harremantzeko beste aukera bat bezala (Ortegak, 2014). Frigolak (2021) aldarrikatzen duen moduan, Gizarte Hezkuntzak eragin oso positiboa du eskola hezkuntzaren esparruan. Gainera, kalitatezko hezkuntza eredu inklusiboa sustatu nahi denez, horrek, besteak beste, eskola hezkuntzan Gizarte Hezkuntzaren ekarpenak sendotzea eskatzen du.

2.4. Gizarte hezitzailearen rol profesionala

Parcerisaren (2008) arabera, eskola erakundeak gizarte hezitzaileen ekintza eremu bihurtzea zenbait eskema birplanteatzea dakar. Nolanahi ere, ikuspegi zabala, globala eta sistemikoa eraiki nahi den heinean, argi dago egin beharreko eraldaketa prozesu bat dela. Hala izanik, egungo ikastetxeak ezin dute beren hormetatik kanpo gertatzen den guztia alde batera utzi, aitzitik, komunitatera zabaldu egin behar dira, eta gizarte hezitzaileak perspektiba holistikoa erraztu dezaketela argudiatzen da, haien rol profesionalaren txertaketa aberasgarria eta beharrezkoa dela aldeztuz. Azken batean, helburu nagusia gizarte eragile gisa ekiten duten eskola berritzaileak sustatzea da, diziplinarteko lankidetzaren bitartez aurrera eginez, baita eskola eta komunitatearen artean zubiak ezarriz. Pastor eta Bereziartuaren (2015) hitzak oinarri gisa izanda, komunitatean dauden ahots ezberdinak entzutea premiazkoa da, hauek ikastetxeen esperientzia kooperatiboa, solidarioa eta inklusiboa bideratzen baitute.

Gizarte Hezkuntzako profesionalak ikastetxeetan egoteak, erreferentziazko testuinguruekin koordinatuta lan egiteko aukera eskaintzen du. Horrenbestez, funtsezkotzat jotzen da ikastetxeen martxa egokia bermatzeko, hezkuntzako gainerako profesionalen proposamenak bultzatzeko, baita artatu gabe geratzen diren beharrei erantzuteko ere. Hori horrela izanik, gizarte hezitzaileek eskola erakundeen isolamendu tradizionalarekin hausteko aukera eskaintzen dutela agerian geratzen da, hezkuntzaren ikuspegi zabalagoa sustatuz eta ikasleen errealitatearen ikuspegi integralagoa bermatuz (Vila, Cortés eta Martín, 2020). Arpalek (2019) defendatzen duen moduan, gizarte hezitzailearen rol profesionala ikastetxeetan txertatzea oso aberasgarria da, potentzial eraldatzailea eta inklusiboa baitu, zeinak, epe labur, ertain eta luzean emaitza positiboak lortzen laguntzen dituen. Horrekin batera, aintzat hartu behar da legezko arauketa ofizial bat ere beharrezkoa dela, bai gizarte hezitzaileak ikastetxeetako lan-taldean dauden profesionalak direla egiaztatzeke, bai kolektiboaren egungo prekarietatea saihesteko.

2.4.1. Ekarpinak

Ortegak (2014) adierazten duenaren arabera, ikastetxeak espazio ireki bat izan behar du, non irakasleak eta gizarte hezitzaileak elkarrekin lan egin dezaketen. Gisa horretan, Gizarte Hezkuntzako profesionalak beste profesional bat izan behar du eskola sistemaren barruan, hezkuntzako gainerako profesionalen garrantzi berekoa, hain zuzen ere (Arpal, 2019). Lópezen (2013) aburuz, gizarte hezitzaileek, gizarte, hezkuntza eta kultura arloan duten prestakuntza dela eta, hobekuntzak ekar diezazkiokete hezkuntza sistemari, eta, batez ere, ikasleen eta familien premiak asetzeari. Hala izanik, agerian geratzen da hezkuntza ez dela kontzeptuak eta ezagutzak bereganatzera mugatu behar, baizik eta beste zenbait alderdi artatu behar dituela.

Gizarte hezitzaileen jarduera testuinguru konplexuetan garatzen den heinean, ikuspegi zabalagoa eta inklusiboagoa eskaintzen dutela ukaezina da. Ondorioz, horrelako jarrera integratzaileari esker, egungo ikastetxeetako konpartimentazio tradizionalarekin apurtzea lortzen da (Martínez-Otero, 2021). Benetako irakaskuntza-ikaskuntza prozesuek ingurunearekin harremana izan behar dute, eta, horretarako, ingurunearekin elkarreraginean egotea beharrezkoa da. Hori horrela izanik, gizarte hezitzaileek eskola kulturaren eta kultura komunitarioaren arteko integrazioa bilatzen dute, bien arteko harremana eta elkarreragina indartzeko, baita maiz agertzen diren komunikazio-oztopoak gainditzeko ere. Horrekin batera, gizarte hezitzaileen rol profesionala modu organiko, dinamiko eta holistikoan txertatu behar da hezkuntza eta irakaskuntza komunitatean, izan ere, hezkuntza dinamika horren laguntzaile izateaz gain, erreferente gisa ere jardun behar du (Ortega, 2014). Vila, Cortés eta Martínen (2020) aburuz, gizarte hezitzaileak eskolaren eta komunitatearen arteko lokarri nagusiak dira, zehazki, funtsezko hezkuntza eragile gisa ekiten dutenak.

Ildo beretik, Arpalek (2019) gizarte hezitzaileek hurrengo ekarpinak egin ditzaketela adierazten du: enpatia agertzea, jazarpen-egoerak identifikatzea, familia-tipologia anitzekin esku-hartzea, haurrei, gazteei, familiei eta irakasleei orientazioa eskaintzea, komunitatearekin sarean lan egitea, ohitura eta balio soziokulturalak transmititzea, gizarte trebetasunak lantzea, talde-lana sustatzea, gainerako profesionalen ikuspegi osagarria partekatzea, zenbait errealitatei heltzeko tresnak eskaintzea, absentismo tasak hobetzea eta motibazioa lantzea, besteak beste.

2.4.2. Funtzioak

CEESCek⁴ (2018 in Frigola, 2021) ikastetxeetan gizarte hezitzaileen funtzioak zeintzuk diren argitzea ezinbestekotzat jotzen du. Hori horrela izanik, argi dago Gizarte Hezkuntzako prozesuak sortzaileak direla, baina hauek ezin dira inprobisazioan, boluntarismoan eta asistentzialismoan oinarritu, aitzitik, prestakuntza proposamenetan, praktika arrazoituan eta hausnarketa etikoan oinarritu behar dira. Horrez gain, Ruiz eta Martín-Solbesek (2021) adierazten duten moduan, gizarte hezitzailea hezkuntza komunitateko profesionala da eta bere oinarrizko eginkizuna hezkuntza harremanak sortzea da, modu horretan, pertsona bakoitza bere bizitzaren protagonista bihurtu dadin.

Ikuspegi horretatik, gizabanakoen interesen arabera jardun behar duela agerian geratzen da, haien autonomia eta askatasuna errespetatuz. Hortaz, gizarte hezitzaileen rol profesionala gaitasunetan, ekintzetarako kualifikazioan eta praktika profesionalari buruzko hausnarketan oinarritzen da. Ondorioz, bere jardun profesionalean beharrezkoak diren metodoak, estrategiak eta tresnak erabiltzeko prestatuta dago, baita bere presentzia gizarte eta hezkuntza ekintzan mugatu dezaketen elementu kritikoak identifikatzeko ere (ASEDES eta CGCEEES, 2007). Hori horrela izanik, Ruizek (2013) hurrengo adierazten du:

La figura del [de la] Técnico de Intervención Socioeducativa (TISE) supone un nexo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Es como un arquitecto [una arquitecta] que construye puentes que unen a las familias con el centro, al centro con alumnos y alumnas, a éstos [éstas] entre sí, y a todos y a todas con los recursos comunitarios, a fin de conseguir mejorar la convivencia en los centros; la inclusión de todos los educandos en el sistema educativo en igualdad de oportunidades; la dinamización de la actividad estudiantil, que sirva a su vez como entrenamiento de la futura participación comunitaria, y, al final, una verdadera transformación social. (13 or.)

Egungo gizarte konplexuaren egoera ikusita, ezinbestekotzat jotzen da eskolan gizarte eta hezkuntza arloko beste profesional batzuk egotea, hala nola, gizarte hezitzaileak. Hots, etengabe aldatzen ari den gizarte batean bizi garen heinean, egungo gertaerak osotasunean eta sakonki ulertu behar dira. Hori horrela izanik, eskola erakundeak komunitatera ireki behar dira; diziplinarteko taldeetan lan eginez, komunitatearen gizarte eta hezkuntza baliabideak hobetzeaz arduratuz, baita haurren eta gazteen ongizatea bermatuz ere (Ortega, 2005b). Ildo hau jarraituz, bitartekaritza gain, gizarte hezitzaileen jardun profesionala eremu espezifikoagoetara proiektatu behar da; familia hezkuntzara, adingabeen babes eta gatazka arazoei arreta eskaintzera edo zeharkako gaien koordinaziora, esate baterako (Arpal, 2019).

⁴ Colegio de Educadores y Educadoras Sociales de Cataluña.

Vila, Cortés eta Martínen (2020) aburuz, eskola kulturaren eta bertan aurkitzen diren beste hainbat kultura formen arteko zubiak marrazteko profesional aproposenak dira. Ondorioz, ikastetxeetan txertatu beharreko beste profesional bat bezala ulertu behar da. Alegia, ez soilik egoera ahuletan edo bazterkeria arriskuan dauden kolektiboekin lan egiten duena, baizik eta gizarte eta hezkuntza komunitate osora ailegatzen den profesional gisa. Arpalen (2019) hitzak oinarri gisa izanda, gizarte hezitzailek ezinbestekotzat jotzen dira eskola komunitateko kide gisa, batik bat, ikastetxeko beste profesionalekin diziplinarteko eta lankidetzako lanean, eta hezkuntza komunitatea esku-hartze eremutzat hartuta. Horrez gain, pixkanaka-pixkanaka, larrialdietarako edo gatazketarako baliabide gisa identifikatzeari utzi dituztela eta, aldiz, lankidetzaren dinamiketan integratzen hasi direla agerian geratzen da. Ikuspuntu horretatik, gizarte hezitzaileek egungo ikastetxeetan hurrengo funtzio orokorrak bete ditzakete:

Figura 1

Gizarte hezitzaileek ikastetxeetan bete ditzaketen funtzioak

Funtzio orokorrak
✓ Kulturaren sustapena eta garapena bultzatzea
✓ Hezkuntza integrala eta garapen pertsonala sustatzea
✓ Eskolako errealitatea ikastetxeak bizi dituen beste errealitateekin lotzea
✓ Sare sozialak, testuinguruak, prozesuak eta hezkuntza eta gizarte baliabideak sortzea
✓ Hezkuntza eta gizarte eragileen arteko koordinazioa sustatzea eta kudeatzea
✓ Gizarte, kultura eta hezkuntza bitartekotza bultzatzea eta kudeatzea
✓ Zeharkako hezkuntza proiektuak bultzatzea, koordinatzea eta horietan parte hartzea

Oharra. Ikerlariak egina Arpal (2019, 197-198) oinarri gisa izanda.

Arpalek (2019) adierazten duen moduan, gizarte eta hezkuntza komunitateari dagokionez, lankidetzaren espazioak sortzea premiazkoa da, baita ikastetxeko eta hezkuntza komunitateko beste profesionalekin koordinatzea ere. Gisa horretan, egungo gizartean artatu gabe dauden zenbait alderdi antzematen dira, izan ere, errealitatea eraldaketa anitzak jasan ditu eta egungo belaunaldiek ere ezaugarri berriak dituzte. Ondorioz, ikastetxeek, moldaketa horietara egokitu behar dute, iragan hurbilean ez bezalako asmo pertsonal eta profesionaletik abiatuz. Gizarte hezitzaileek potentzial eraldatzailea eta inklusiboa duten heinean, testuinguruan dauden

baliabide komunitarioez baliatzen dira esku-hartzeak gauzatzerakoan. Hortaz, irakasleekin, zuzendaritza taldeekin, familiekin eta gainerako hezkuntza komunitatearekin lan egiteko aukera funtsezkoa izango da hezkuntza sistema hobetzeko. Hori horrela izanik, honakoak dira gizarte hezitzaileek egungo ikastetxeetan bete ditzaketen funtzio espezifikoak:

Figura 2

Gizarte hezitzaileek ikastetxeetan bete ditzaketen funtzio espezifikoak

Ikasleei dagokionez
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ikasleen garapen hezitzaile, emozional eta profesionalari euskarria ematea <ul style="list-style-type: none"> ✓ Kulturarteko gaitasunen ikaskuntza sustatzea ✓ Zeharkako hezkuntza-programak bultzatzea eta koordinatzea ✓ Ikasleei eskolan eta gizartean egokitzeko prozesuan sostengatzea ✓ Hezkuntza egoera ahulak eragin ditzaketen arrisku-faktoreak detektatzea eta prebenitzea <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gizarte-bazterkeria jasateko arriskua duten ikasleei sostengua eskaintzea ✓ Eskola-absentismoa hautematen, prebenitzen eta kontrolatzen parte hartzea <ul style="list-style-type: none"> ✓ Eskolaz kanpoko hezkuntzarako aukerak sortzea
Irakasleei dagokionez
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ikasgelan eta ikasgelatik kanpo arazoak konpontzeko estrategia desberdinak eskaintzea ✓ Ikastetxeko irakasleekin batera tutoretza-ekintzan eta gatazken bitartekotzan ekitea ✓ Irakasleekin lankidetzan aritzea eta ikasleen edozein egokitze-prozesu sustatzea <ul style="list-style-type: none"> ✓ Integrazioa eta parte-hartzea erraztea
Familiei dagokionez
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Familien eta eskolaren arteko harremanetan bitartekari gisa ekitea ✓ Ikasleei eta familiei oinarritzko gizarte-zerbitzuetara, baita komunitatearen baliabide ezberdinetara jotzeko aukera eskaintzea

Oharra. Ikerlariak egina Arpal (2019, 198-199) oinarri gisa izanda.

Longásek (2000) defendatzen duen moduan, egungo errealitatea forma anitzekoa eta konplexua da, alegia, heltzeko zaila. Hala izanik, agerian geratzen da egungo hezkuntza sistemaren gaitasunak gainditzen dituen dimentsioak dituela eta, horregatik, ikastetxeen makineria

astunaren inertziarekin hautsi beharra dago. Egungo eskola *curriculumak* gero eta kargatuagoak daudenez, ikastetxeen funtzio sozializatzailea (irekia eta malgua) oztopaturik geratzen da. Gisa horretan, Arpalek (2019), gizarte hezitzaileek eskola hezkuntzako (eta beste esparru batzuetako) profesionalekin batera ekin behar dutela argudiatzen du, egoera konplexuen aurrean ahalik eta esku-hartzerik eraginkorrenak burutu ahal izateko. Azken batean, gizarte hezitzaileek eskola inguratzen duen komunitatera iristen eta irekitzen lagundu behar dute, baita eskolaren eta gizartearen arteko harreman-fluxua errazten ere (Ortega, 2014). Vegak (2013) honako hau dio gizarte hezitzaileen eginkizunei buruz:

Desde el compromiso educativo, las tareas de los educadores [las educadoras] se insertan en un proyecto socioeducativo que, al mismo tiempo que responde a necesidades educativas concretas de los alumnos, padres o profesores [las alumnas, madres o profesoras], animan entornos sociales que asumen sus responsabilidades sociales y educadoras en la lucha por una sociedad más humana y más justa. (13 or.)

Gizarte hezitzailearen jarduera ikastetxeen lankidetzara eta komunitate ekintzaren testuinguru zabal, holistiko eta positiboan integratu behar da. Gisa horretan, ekintza proiektuak bultzatu behar ditu, eskolaren birformulazioan parte hartuz eta sistema osoari aukera berritzaileak eskainiz. Gainera, ekintza komunitarioko taldeak, prozesuak eta sareak martxan jartzen lagundu behar du, baita bitartekaritza eta testuinguruko beste jarduera asko ere (Ortega, 2014). Ildo berean, helburuak eta funtzioak ardatz bezala izanda, hezkuntza komunitatean talde-lana eta diziplinartekotasuna garrantzitsuak direla nabarmentzekoa da. Hortaz, begiradak eta ateak ireki ditzaten, hezkuntza komunitatea hausnarketa sakona egitera animatu behar da (Arpal, 2019).

3. Metodologia

Metodologiari dagokionez, izaera kuantitatiboa eta diseinu deskriptiboa duen ikerketa aplikatua gauzatu da, izan ere, helburua graduarekin lotura duen hezkuntza alderdi zehatz bat arakatzea izan da. Gauzak horrela, ikerketa zientifiko honen bitartez bi hipotesi kontzeptual frogatu nahi izan dira, eta horretarako, ikerketa-gai jakin baten inguruan talde zehatz baten iritzia aztertu da. Azken batean, datu kuantifikagarriak bildu, arakatu eta interpretatu dira, betiere, tresna estatistikoez baliatuz.

Monjeren (2011) aburuz, ikerketa kuantitatiboak urrats jakin batzuk finkatuta dituzten prozesu sistematiko eta ordenatuak dira. Hortaz, hipotesiak formulatzeko erabiltzen diren kontzeptu teorikoetan oinarrituz, datu kuantitatiboak biltzen dituzte (egituratuak eta estatistikoak). Era

berean, diseinu deskriptiboak, talde jakin baten ezaugarriak (iritziak) sistematikoki behatzea eta deskribatzea esan nahi du, modu horretan, ezarritako hipotesi espezifikokoak frogatu ahal izateko.

Hori horrela izanik, GRAL honen asmoa gizarte hezitzaileek egungo ikastetxeetan lekurik izan beharko luketen ala ez ikertzea da, eta, horretarako, Bizkaiko lurraldean diharduten Gizarte Hezkuntzako zein eskola hezkuntzako zenbait profesionalen iritzia aztertu da. Gisa horretan, lehenik eta behin, finkatutako helburu nagusiak, baita frogatu nahi diren hipotesiak aurkezten dira. Ondoren, datuen bilketa egiteko erabili diren tresnak zehazten dira, eta azkenik, inkestatutako subjektuen inguruan zenbait datu azaltzen dira.

3.1. Helburuak

- Egungo hezkuntza sistemaren inguruko iritziak ezagutzea.
- Eskola eremuan arlo sozialak duen garrantzia arakatzea.
- Diziplinarteko hezkuntza eredu berritzaile bat ezartzeko premia ikertzea.
- Egungo ikastetxeetan gizarte hezitzaileak txertatzearen beharra aztertzea.

3.2. Hipotesiak

Gizarte hezitzailea egungo ikastetxeetan txertatu beharreko profesionala da, egungo gizarteak hori eskatzen baitu. Horrekin batera, arlo sozialari arduraz erreparatzen dion diziplinarteko hezkuntza eredu berritzailea sustatzea premiazkoa da, egungo hezkuntza sistema zaharkitua baitago.

3.3. Datuak biltzeko tresnak

Datu kuantitatibo zehatzak lortu nahi diren heinean, *online* inkesta⁵ bat gauzatzea erabaki da; zehazki, finkatutako helburuetan eta aurkeztutako marko teorikoan oinarritutako galdetegia. Monjek (2011) adierazten duenaren arabera, datu kuantitatiboak bildu nahi izanez gero, galdera itxiak egitea egokiena da, hauek emaitzen kudeaketa, analisisa eta interpretazioa izugarri errazten baitute. Horrez gain, jasotako datuen neurria eta kuantifikazioa emaitzen objektibotasuna sustatuko duten adierazleak direla aintzat hartu behar da.

⁵ Diseinatutako galdetegia aztertu nahi izatekotan A eranskina behatu, zehazki, Figura 3.

Hori horrela izanik, lehenik eta behin, laginaren egoera sozio-demografikoa ezagutzeko galdera batzuk planteatu dira; generoari, adinari, baita rol eta esperientzia profesionalari buruzkoak. Ondoren, alde zehatzetik diseinatutako inkesta espezifikoa aurkeztu da, non, ikerketa gaiari buruzko zenbait adierazpen planteatu diren (zehazki, 24 item). Oinarri teorikoa ardatz bezala izanda, hiru atal desberdindu dira. Lehenengoak, egungo hezkuntza sistemaren inguruko iritziak ezagutzeko helburua du (6 item). Bigarrenak, hezkuntza eredu berritzailea ezartzearen premia ikertzeko helburua du, zeinak, diziplinartekotasuna eta arlo soziala aintzat hartzen duen (8 item). Hirugarrenak, egungo ikastetxeetan gizarte hezitzaileak txertatzearen beharra aztertzeke helburua du (10 item).

Gauzak horrela, inkestaren bitartez jasotako emaitzak aztertzeke Likerten lau puntuko eskala erabili da, horregatik, erantzun aukera mugatuak dituzten galdera itxiak planteatu dira. Monjeren (2011) aburuz, Likerten eskala iritziak neurtzeke gehien erabiltzen den tresna da, izan ere, parte-hartzaileen iritzien intentsitatea ahalik eta modu objektiboenean neurtzen du. Hori horrela izanik, item bakoitzeko mailaketa bat ezarri eta erantzunak zenbakizko balio zehatz batekin sailkatu dira (guztiz desados = 1; desados = 2; ados = 3; guztiz ados = 4). Bestela esanda, inkestatutako profesional guztiei adierazpen bakoitzarekin, hau da, item bakoitzarekin, zer neurritan ados dauden erantzuteke eskatu zaie.

Horrekin lotuta, aipatu beharra dago diseinatutako galdetegia *Google Forms* programaren bitartez sortu dela, emaitzak momentu berean eta edozein dispositibotik aztertzen dituen. Gisa horretan, emaitzen araberako datu estatistikoak eta grafikoak eskuratu ahal izan dira, eta, horrek, lortutako emaitzen analisisa eta interpretazioa erraztu du. Alabaina, aplikazio digitalari esker jasotako datuak *Excel* orrialde batera irauli dira, eta, jarraian, oinarriko datu basea sortu da. Halaber, *online* inkesta bat den heinean, zenbait sare sozial erabili dira galdetegia zabaltzeke eta *WhatsApp* hedapenerako aplikazio nagusia izan da. Horrez gain, Izaera Pertsonaleko Datuak Babesteari buruzko 2016/679 (EB) Erreklamendu Orokorrean⁶ xedatutakoa aintzakotzat hartuz, jasotako emaitzak sustapen eta hedapen helburu eksklusiboa izango dute.

⁶2016/679 (EB) Erreklamendua, Europako Parlamentuaren eta Kontseiluarena, 2016ko apirilaren 27koa, datu pertsonalen tratamenduari dagokionez pertsona fisikoen babesari eta datu horien zirkulazio askeari buruzko arauak ezartzen dituen. *Europar Batasuneko Aldizkari Ofiziala*.

3.4. Parte-hartzaileak

Gauzatutako ikerketa honen lagina Bizkaiko lurraldean diharduten 70 profesionalak osatu dute; % 54,3 (n=38) Gizarte Hezkuntzako profesionalak dira, eta gainerako % 45,7 (n=32) eskola hezkuntzako profesionalak⁷. Generoari dagokionez, % 85,7k (n=60) femeninotzat jotzen du bere burua, eta gainerako % 14,3k (n=10) maskulinotzat. Era berean, generoaren eta rol profesionalaren aldagaiak batera aztertuz gero, hurrengo datuak lortu dira⁸: % 44,3 (n=31) Gizarte Hezkuntzako profesional femeninoak dira, % 10 (n=7) Gizarte Hezkuntzako profesional maskulinoak dira, % 41,4 (n=29) eskola hezkuntzako profesional femeninoak dira eta % 4,3 (n=3) eskola hezkuntzako profesional maskulinoak dira. Adinari erreparatuz, 21 eta 59 urte bitarteko adin-tartea identifikatu da (batez besteko adina 28,3 urtekoa da, mediana, ordea, 24 urtekoa). Horrekin lotuta, inkestatutako 70 pertsonetatik, % 72,9k (n=51) bost urte baino gutxiago daramatza lanean, % 18,6k (n=13) bost eta hamabost urte bitartean, eta % 8,6k (n=6) hamabost urte baino gehiago⁹.

Hori horrela izanik, laginaren aukeraketari dagokionez, ez dago ukatzerik definitutakoa lerratua dela (gizarte hezitzaileena, hain zuzen ere). Esan bezala, ikerketa honen bitartez Bizkaiko lurraldean diharduten Gizarte Hezkuntzako zein eskola hezkuntzako zenbait profesionalen iritzia aztertu da, baina gizarte hezitzaileen kasuan, kontrako emaitza gutxiago jasotzeko probabilitate handiagoa dagoela agerikoa da, haien esku-hartzeen potentziala ezagutzen baitute. Hortaz, biztanleria orokorraren iritzia islatzen ez duenez, laginaren joera onartu beharra dago. Nolanahi ere, GRAL honen helburua hasieratik txanponaren alde biak ezagutzea izan da, egungo errealitatea arakatuz eta ikerlerro honetatik sakontzen jarraitzeko abiapuntu gisa ulertuta.

4. Emaitzen interpretazioa

Emaitzen interpretazioari dagokionez, arestian esan bezala, helburu anitzak dituzten hiru atal bereiztea erabaki da (3.3. atalean azaldutakoak). Hori horrela izanik, atal bakoitzean datu estatistikoetan oinarritutako grafiko bana aurkezten da, zeinetan lortutako emaitzarik esanguratsuenak xehetasunez adierazten diren. Horrekin batera, atal bakoitzeko bildu diren datu objektibo eta kuantitatiboan azalpen zehatzak aurkeztuko dira.

⁷ Informazio grafikoa aztertu nahi izatekotan B eranskina behatu, zehazki, Figura 4.

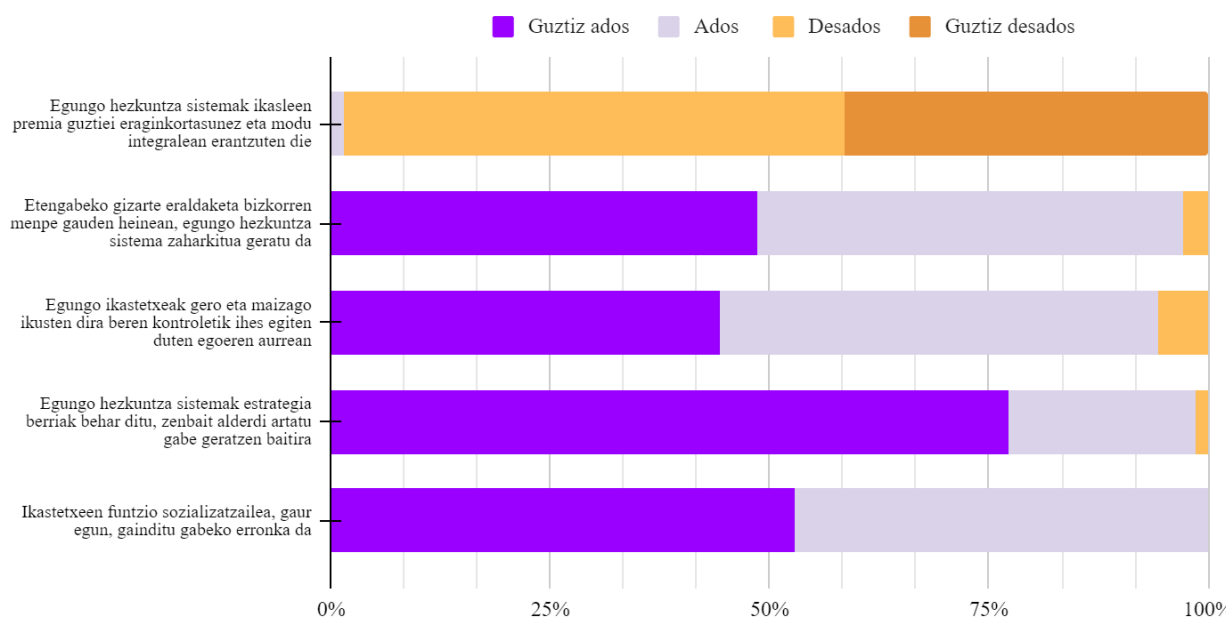
⁸ Informazio grafikoa aztertu nahi izatekotan B eranskina behatu, zehazki, Figura 5.

⁹ Informazio grafikoa aztertu nahi izatekotan B eranskina behatu, zehazki, Figura 6.

Egungo hezkuntza sistemaren inguruko iritziak arakatzeko (ikusi Figura 7), hezkuntza eredu berritzailea ezartzeko beharrari buruzko iritziak aztertzeko (ikusi Figura 8) eta gizarte hezitzaileak egungo ikastetxeetan txertatzeari buruzko iritziak aztertzeko (ikusi Figura 9).

Figura 7

Egungo hezkuntza sistemaren inguruko iritziak



Hasteko, inkestatutako 70 profesionaletatik, 69 ez dute uste egungo hezkuntza sistemak ikasleen premia guztiei eraginkortasunez eta modu integralean erantzuten dienik. Izan ere, erdia baino gehiagok (% 57,1, n=40) baieztapenarekin “desados” dagoela erantzun du eta % 41,4k (n=29) “guztiz desados” dagoela. Kontrakoa erantzun duen pertsona bakarra (% 1,4, n=1)¹⁰ eskola hezkuntzako profesional gaztea da, bost urte baino gutxiagoko esperientzia duena [zk. 49, femeninoa, 25 urte]¹¹. Horrez gain, inkestatutako 68 profesionalek egungo hezkuntza sistema zaharkitua dagoela adierazi dute. Alabaina, % 97,14 aurkeztutako baieztapenarekin bat dator, “guztiz ados” eta “ados” emaitzen artean alderik egon gabe. Desberdin erantzun duten pertsonak (% 2,9, n=2) eskola hezkuntzako profesional gazteak dira, bost urte baino gutxiagoko esperientzia dutenak [zk. 22, femeninoa, 21 urte; zk. 35, femeninoa, 24 urte]. Ildo beretik, inkestatutako 66 profesionalek uste dute egungo ikastetxeak gero eta maizago ikusten direla beren kontroletik ihes egiten duten egoeren aurrean. Izan ere, erdiak (% 50, n=35)

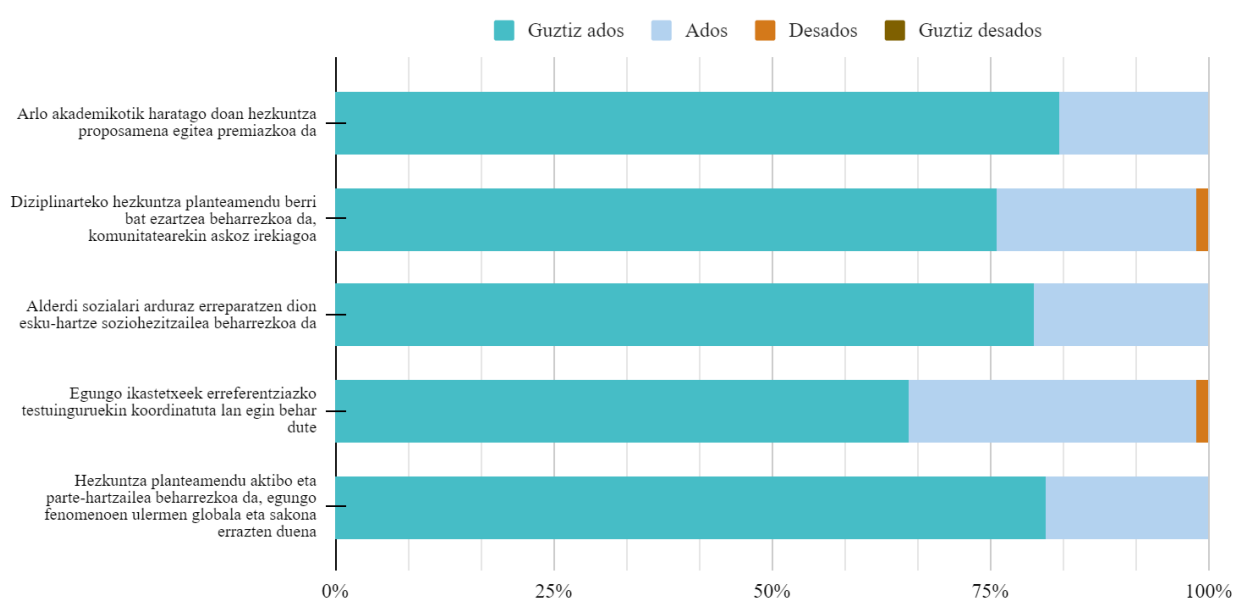
¹⁰ Hemendik aurrera datu kuantitatibo zehatz hau ez da berriro aipatuko.

¹¹ Kontrako erantzunak eman dituzten parte-hartzaileen informazio zehatza.

baieztapenarekin “ados” dagoela erantzun du eta % 44,3k (n=31) “gutziz ados” dagoela. Kontrakoa erantzun duten pertsonak (% 5,7, n=4) eskola hezkuntzako profesional gazteak dira, bost urte baino gutxiagoko esperientzia dutenak [zk. 7, femeninoa, 24 urte; zk. 11, femeninoa, 22 urte; zk. 22, femeninoa, 21 urte; zk. 33, femeninoa, 23 urte]. Gauzak horrela, inkestatutako profesional guztiek ikastetxeen funtzio sozializatzailea oraindik gaintitu gabeko erronka dela sinesten dute. Izan ere, erdia baino gehiagok (% 52,9, n=37) baieztapenarekin “gutziz ados” dagoela erantzun du eta gainerako % 47,1ak (n=33) “ados” dagoela. Azkenik, inkestatutako 69 profesionalek, egungo hezkuntza sistemak estrategia berriak behar dituela adierazi dute, zenbait alderdi artatu gabe geratzen baitira. Alabaina, % 77,1ak (n=54) baieztapenarekin “gutziz ados” dagoela erantzun du eta % 21,4k (n=15) “ados” dagoela. Kontrakoa erantzun duen pertsona bakarra eskola hezkuntzako profesional gaztea da, bost urte baino gutxiagoko esperientzia duena [zk. 11, femeninoa, 22 urte].

Figura 8

Hezkuntza eredu berritzailea ezartzeko beharrari buruzko iritziak

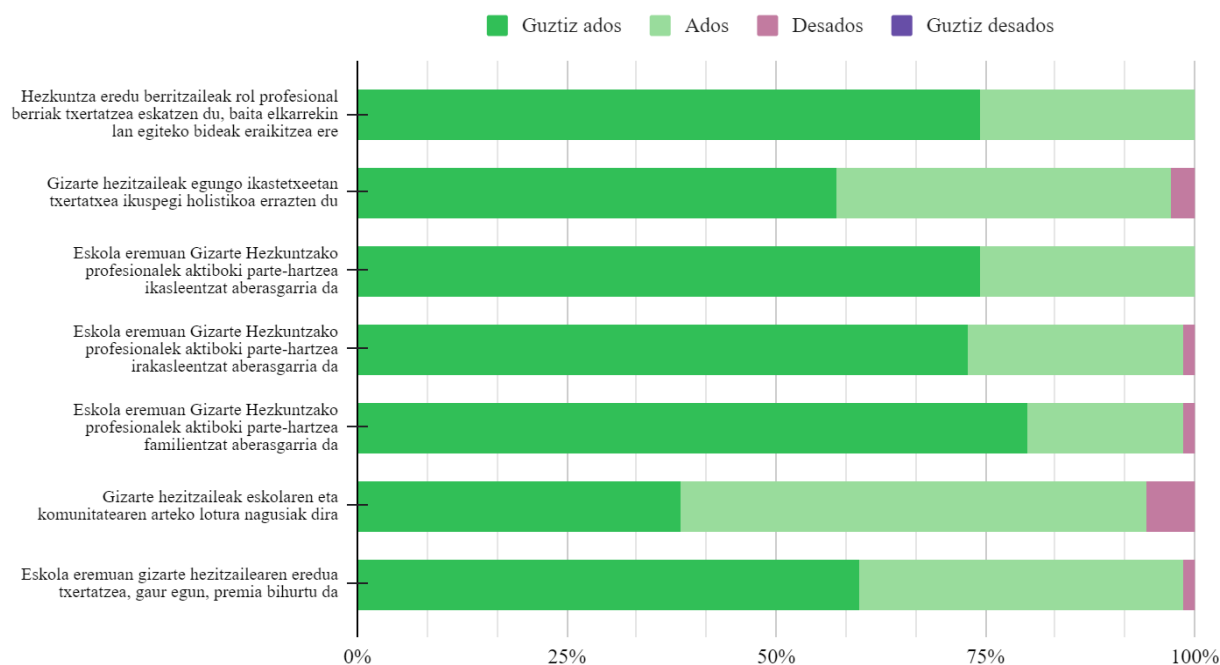


Hasteko, inkestatutako profesional guztiek ezagutzen transmisio hutsetik, hau da, arlo akademikotik, haratago doan hezkuntza proposamena ezartzea premiazkoa dela sinesten dute. Izan ere, % 82,9k (n=58) baieztapenarekin “gutziz ados” dagoela erantzun du eta gainerako % 17,1ak (n=12) “ados” dagoela. Horrez gain, inkestatutako 69 profesionalek, komunitatearekin askoz irekiagoa den diziplinarteko hezkuntza planteamendu berria ezartzea beharrezkoa dela adierazi dute, izan ere, parte-hartzaileen % 98,57 aurkeztutako

baieztapenarekin bat dator. Kontrakoa erantzun duen pertsona bakarra eskola hezkuntzako profesional gaztea da, bost urte baino gutxiagoko esperientzia duena [zk. 32, maskulinoa, 23 urte]. Ildo beretik, inkestatutako profesional guztiek alderdi sozialari arduraz erreparatzen dion esku-hartze sozio-hezitzaile bat beharrezkoa dela sinesten dute. Izan ere, % 80ak (n=56) baieztapenarekin “gutziz ados” dagoela erantzun du eta gainerako % 20ak (n=14) “ados” dagoela. Horrekin batera, inkestatutako 69 profesionalak, egungo ikastetxeek erreferentziazko testuinguruekin koordinatuta lan egin behar dutela adierazi dute. Izan ere, parte-hartzaileen % 98,57 aurkeztutako baieztapenarekin bat dator. Desberdin erantzun duen pertsona bakarra eskola hezkuntzako profesional gaztea da, bost urte baino gutxiagoko esperientzia duena [zk. 41, femeninoa, 24 urte]. Azkenik, inkestatutako profesional guztiek, hezkuntza planteamendu aktibo eta parte-hartzaile berri bat ezarri behar dela aldeztu dute, zehazki, egungo fenomenoaren ulermen globala eta sakona errazten duena. Alabaina, % 81,4k (n=57) baieztapenarekin “gutziz ados” dagoela erantzun du eta gainerako % 18,6k (n=13) “ados” dagoela.

Figura 9

Gizarte hezitzaileak egungo ikastetxeetan txertatzeari buruzko iritziak



Hasteko, inkestatutako profesional guztiek, hezkuntza eredu berritzaileak rol profesional berriak txertatzea eskatzen duela adierazi dute, baita elkarrekin lan egiteko bideak eraikitzea beharrezkoa dela ere. Alabaina, % 74,3k (n=52) baieztapenarekin “gutziz ados” dagoela

erantzun du eta laurden bat baino gehiagok (% 25,7, n=18) “ados” dagoela. Ildo beretik, inkestatutako 68 profesionalek, gizarte hezitzaileak egungo ikastetxeetan txertatzea ikuspegi holistikoa errazten duela sinesten dute. Izan ere, erdia baino gehiagok (% 57,1, n=40) baieztapenarekin “guztiz ados” dagoela erantzun du eta beste % 40ak (n=28) “ados” dagoela. Kontrakoa erantzun duten pertsonak (% 2,9, n=2) eskola hezkuntzako profesional gazteak dira, bost urte baino gutxiagoko esperientzia dutenak [zk. 11, femeninoa, 22 urte; zk. 32, maskulinoa, 23 urte].

Gauzak horrela, inkestatutako profesional guztiek, ikastetxeetan gizarte hezitzaileek aktiboki parte-hartzea ikasleentzat aberasgarria dela adierazi dute. Izan ere, % 74,3k (n=52) baieztapenarekin “guztiz ados” dagoela erantzun du eta laurden bat baino gehiagok (% 25,7, n=18) “ados” dagoela. Irakasleen kasuan, hau da, haientzat txertaketa aberasgarria dela esaterakoan, parte-hartzaileen % 72,9k (n=51) “guztiz ados” dagoela erantzun du eta laurden bat baino gehiagok (% 25,7, n=18) “ados” dagoela. Kontrakoa erantzun duen pertsona bakarra eskola hezkuntzako profesional gaztea da, bost urte baino gutxiagoko esperientzia duena [zk. 32, maskulinoa, 23 urte]. Familien kasuan, hau da, haientzat txertaketa aberasgarria dela esaterakoan, parte-hartzaileen % 80ak (n=56) “guztiz ados” dagoela erantzun du eta % 18,6k (n=13) “ados” dagoela. Desberdin erantzun duen pertsona bakarra eskola hezkuntzako profesional gaztea da, bost urte baino gutxiagoko esperientzia duena [zk. 17, femeninoa, 22 urte].

Ildo horretan, inkestatutako 66 profesionalek, gizarte hezitzaileak eskolaren eta komunitatearen arteko lotura nagusiak direla adierazi dute. Izan ere, heren bat baino gehiagok (% 38,6, n=27) baieztapenarekin “guztiz ados” dagoela erantzun du eta erdia baino gehiagok (% 55,7, n=39) “ados” dagoela. Kontrakoa erantzun duten pertsonak (% 5,7, n=4), adin desberdinetako eskola hezkuntzako profesionalak dira [zk. 27, maskulinoa, 28 urte; zk. 30 femeninoa, 31 urte; zk. 35, femeninoa, 24 urte; zk. 41, femeninoa, 24 urte]. Azkenik, inkestatutako 69 profesionalek, eskola eremuan gizarte hezitzailearen eredia txertatzea premiazkoa dela defendatzen dute. Alabaina, parte-hartzaileen % 60ak (n=42) baieztapenarekin “guztiz ados” dagoela erantzun du eta heren bat baino gehiagok (% 38,6, n=27) “ados” dagoela. Kontrakoa erantzun duen pertsona bakarra Gizarte Hezkuntzako profesional gaztea da, bost urte baino gutxiagoko esperientzia duena [zk. 52, femeninoa, 21 urte].

5. Ondorioak

Ikerketa honen bitartez gizarte hezitzaileek egungo ikastetxeetan lekua izan beharko luketela ondorioztatu da, inkestatutako profesionalen emaitzak hala adierazi baitute, bai Gizarte Hezkuntzakoak, bai eskola hezkuntzakoak. Ildo berean, diziplinarteko hezkuntza eredu irekia eta berritzailea sustatzeko premia agerian geratu da, zehazki, komunitateari irekita dagoena eta alderdi sozialari arreta eskaintzen diona. Hori horrela izanik, ez dago ukatzerik lortutako emaitzek alde aurretik ezarritako hipotesiak sostengatu dituztela, eta, oro har, marko teorikoan azaldutako gako nagusiekin bat datozela. Bestalde, laginaren aukeraketan aipatu bezala, gizarte hezitzaileen kasuan lerratzea onartu beharra dago. Edonola ere, jasotako datuen analisisian oinarrituz, inkestatutako bi profesional taldeen iritziak oso antzekoak izan direla agerian geratu da. Izan ere, diseinatutako galdetegi kuantitatiboa Gizarte Hezkuntzako zein eskola hezkuntzako profesionalen kopuru oso antzekora zabaltzea lortu da, eta, ondorioz, jasotako erantzunek ikerketa-gaiaren inguruan bi taldeen iritziak islatu dituzte.

Gizarteak aurrera egiten duen bezalaxe, hezkuntzak ere aurrera egin behar du, egungo errealitatera egokituz eta eduki akademikoen transmisio hutsera mugatu gabe (Longás, 2000). Dena den, inkestatuen iritziak, egungo hezkuntza sistemak ez die ikasleek premia guztiei eraginkortasunez eta modu integralean erantzuten, gero eta maizago ikusten baita bere kontroletik ihes egiten duten egoeren aurrean. Quintanalen (2017) esanetan, eredia zaharkitua dago eta ezin dugu xahutzen jarraitu, hortaz, egituren zurruntasuna gaintu eta eraldaketa soziala onartzeko garaia da. Ildo berean, parte-hartzaileek egungo hezkuntza sistemak estrategia berriak behar dituela adierazi dute, gaur egun alderdi asko artatu gabe geratzen baitira, horien artean, alderdi soziala. Frigolak (2021) dioen moduan, eskoletan helburu gisa planteatzen den arren, errealitatean arlo sozialari ez zaio lekurik eskaintzen, eta egitekotan, puntualki baino ez da egiten. Hortaz, bada garaia eskola modu eraginkorrean integratzeko, eta, behingoz, ingurunearen bilakaera sozialetik kanpo egoteari uzteko (Quintanal, 2017).

Bai aurkeztutako marko teorikoan, bai jasotako emaitzetan, egungo hezkuntza eredia berrasmatzeko premia agerian geratu da. Ortegak (2005b) adierazten duen moduan, etengabe aldatzen ari den gizarte batean bizi garen heinean, eduki akademikoetatik haratago doan hezkuntza proposamena ezartzea ezinbestekoa da, baita egungo fenomenoek ulermen globala errazten duena ere. Horrekin batera, parte-hartzaileek Frigolaren (2021) adierazpenarekin bat datozela ikusi da, izan ere, egungo gizarteak eskatzen duen planteamendua aktiboa eta

parte-hartzailea izan behar duela adierazi dute; komunitateari irekitzen, diziplinartekotasuna sustatzen eta alderdi sozialari arreta eskaintzen diona. Lópezen (2013) aburuz, horri esker, ikastetxeetan existitzen diren behar eta eskaera anitzei eraginkortasunez erantzutea, baita hezkuntza sistemaren kalitatea bermatzea ere posible izango da. Ildo berean, erreferentziazko testuinguruekin koordinatuta lan egitearen garrantzia agerian geratu da, Menachok (2013) adierazten duen moduan, eragileen arteko koordinazioa eta lan-sarea bultzatzea ezinbestekoa da, izan ere, guztiak gizartearen parte dira eta guztiek ikasleen garapen integralean esku hartzeko erantzukizuna dute.

Inkestatuen iritiz, egungo ikastetxeetan rol profesional berriak txertatzea premiazkoa da, baita elkarrekin lan egiteko bideak eraikitzea ere. Alabaina, Laorden, Prado eta Royoren (2006) aburuz, testuinguruko egoera berriei erantzuteko alternatibak bilatzea beharrezkoa da, eta, gizarte hezitzaileek, hezkuntza sistemaren ikuspegi eta eraldaketa berritzaileari lagundu diezaioke. Hori horrela, jasotako emaitzen arabera, gizarte hezitzaileak ikastetxeetan txertatzea eta bertan aktiboki parte hartzea, ikasleentzat, irakasleentzat, baita familientzat ere aberasgarria da. Izan ere, perspektiba holistikoa errazteaz gain, hezkuntza integrala, diziplinartekotasuna eta komunitatearekiko harremana sustatzen baitute (Parcerisa, 2008). Arpalek (2019) dioen moduan, egungo hezkuntza sistema hobetzeko, irakasleekin, zuzendaritza taldeekin, familiekin eta gainerako hezkuntza komunitatearekin batera lan egitea funtsezkoa da.

Kontrako iritzi asko jaso ez diren arren, aztertu direnak gehien bat eskola hezkuntzaren adarretik zetozen, batik bat, bost urte baino gutxiagoko esperientzia duten profesional gazteengandik. Frigolaren (2021) arabera, zenbait profesionalak egungo ikastetxeetan gizarte hezitzaileak txertatzearen ekarpenak azpimarratzen dituzten arren, beste batzuk, aldiz, oraindik ere zalantzak agertzen dituzte. Azken batean, GRAL honek ikerlerro honetatik ikertzen jarraitzeko abiapuntua izan nahi du. Hortaz, proposatutako planteamenduan oinarrituz, etorkizun hurbilean ikerketarekin jarraitzea gustatuko litzaidake, jasotako emaitzak osatu eta ondorio argigarriagoak atera ahal izateko. Alde batetik, interesgarria izango litzateke familien iritziak alderatzea, hau da, dagoeneko gizarte hezitzailearen figura txertatuta duten ikastetxeetako familiaena, baita txertatuta ez dutenenena ere. Bestetik, ondo legoke ikerlerroa ikerketa kualitatibo batekin osatzea, modu horretan, profesionalen lehentasunak zeintzuk diren jasotzeko, arazo nagusiak identifikatzeko eta ñabarduretan sakontzeko.

Erreferentzia Bibliografikoak

- Arpal, E. (2019). La educación social en la escuela desde el punto de vista de los profesionales de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 181-200.
- Asociación Estatal de Entidades de Educación Social eta Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). (2007). *Documentos profesionalizadores: Definición de Educación Social, Código Deontológico del educador y la educadora social y Catálogo de Funciones y Competencias del educador y la educadora social*. ASEDES. <https://www.eduso.net/wp-content/uploads/documentos/143.pdf>
- Cotorruelo, V., Bizkarralegorra, N., eta Landeta, Z. (2013). Escuela y educación social. ¿Juntas o separadas?. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-10.
- Frigola, J. (2021). La educación social en el marco de la educación escolar desde la mirada de profesionales de los centros escolares y de la educación social. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 165-183.
- Laorden, C., Prado, C., eta Royo, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: el papel del educador social en los centros educativos. *Pulso*, 29, 77-93.
- Longás, J. (2000). Educación Social y escuela, nuevos ámbitos de intervención. *Educación Social*, 15, 101-106.
- López, R. (2013). Las educadoras y los educadores sociales en centros escolares, en el Estado español. *Revista de Educación Social*, 16, 1-6.
- Martínez-Otero, V. (2021). Pedagogía social y educación social. *Revista Educação Em Questão*, 59(59), 1-22.

- Menacho, S. (2013). El educador social y la escuela. Justificación de la necesidad de la Educación Social en la escuela. *Revista de Educación Social*, 16, 1-16.
- Merino, J. V. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 33-52.
- Merino, R. (2013). La educación social en la escuela/la escuela en la educación social. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-9.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad surcolombiana.
- Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Ortega, J. (2005). La Educación a lo largo de la vida: la Educación social, la Educación escolar, la Educación continua... todas son Educaciones formales. *Revista de educación*, 338, 167-175.
- Ortega, J. (2005b). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de educación*, 336, 111-127.
- Ortega, J. (2014). Educación social y enseñanza: los educadores sociales en los centros educativos, funciones y modelos. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos*, 45, 11-31.
- Parcerisa, A. (2008). Educación social en y con la institución escolar. Pedagogía Social. *Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.
- Pastor, D., eta Bereziartua, J. (2015). Ezagutzaren dinamika Ikas komunitateetan. *Tantak. EHUKo Hezkuntza Aldizkaria*, 27(2), 75-98.
- Quintanal, J. (2017). La Integración actual del Educador Social en la escuela. *RES: Revista de Educación Social*, (24), 499-503.

- Ruiz, M. (2013). El educador social en la escuela. Un ejemplo de intervención desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación Social*, 16, 1-14.
- Ruiz, S., eta Martín-Solbes, V. M. (2021). *Educación social, sociedad y acogimiento residencial: Fundamentos de Educación social con infancia, adolescencia y juventud en acogimiento residencial*. Ediciones Octaedro.
- Vega, A. (2013). La educación social en la escuela: complemento imprescindible. *RES: Revista de Educación Social*, 16, 1-14.
- Vila, E. S., Cortés, P., eta Martín, V. M. (2020). Los Educadores y Educadoras Sociales en los Centros Educativos de Andalucía: Perfil y Desarrollo Profesional. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 47–64.