



IKER
GAZTE
NAZIOARTEKO
IKERKETA EUSKARAZ

II. IKERGAZTE

NAZIOARTEKO IKERKETA EUSKARAZ

2017ko maiatzaren 10, 11 eta 12
Iruñea, Euskal Herria

ANTOLATZAILEA:
Udako Euskal Unibertsitatea (UEU)

GIZARTE ZIENTZIAK ETA ZUZENBIDEA

**Eskola eta gizarte justuagoen
erikuntza: profil migratzailea
duten ikasleekin egindako
praktiken analisia**

Imanol Santamaría-Goicuria

147-155 or.

<https://dx.doi.org/10.26876/ikergazte.ii.02.18>

ANTOLATZAILEA:



ELKARLANEAN:



LAGUNTZAILEAK:

emari ta zabail 2020



Eskola eta gizarte justuagoen eraikuntza: profil migratzailea duten ikasleekin egindako praktiken analisisa

Imanol Santamaría-Goicuria. Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saila. Hezkuntza eta Kirol
Fakultatea. Imanol.santamaria@ehu.eus.

LABURPENA

Azken urteotan jendarte justuagoak lortzeko borrokan ari da gizateria, baina migrazioek, globalizazioak eta norbanako bakoitzaren abiapuntuak berak areagotu egiten dute batzuen eta besteen arteko berdintasunik eza. Jendarte justuagoak garatzeko bide horretan, hezkuntza sistema eta eskola giltzarri dira, eta kalitatezko hezkuntzak justizia sozialaren alde egitea ezinbestekoa da (Murillo, Román eta Hernández-Castilla, 2011). Ikerketa honen helburua da XXX eskolan ikasle migratzaileekin aurrera eramandako praktikak behatzea eta analizatzea, justizia sozialerako bide ematen duten hezkuntza ereduak erantzuten dieten frogatzeko. Erabilitako metodologia kasu-azterketa bat izan da, ikuspuntu narratzaile batetik egina. Ondorio moduan, baieztatu daiteke gizarte justuagoen garatze bidean eskolak eta irakasleek duten eragin zuzena.

GAKO-HITZAK: Hezkuntza eta eskola, ikasle migratzaileak, justizia soziala.

ABSTRACT

Migrations, globalization, and the differences with which we all start out, enhance the inequality humanity has been fighting for in order to build fairer societies in the last few years. The educational system, as well as the school are key assets in the development and attainment of this task, and therefore, having fairer societies requires an education of quality that works from, and for social justice (Murillo, Román, & Hernández-Castilla, 2011). The objective of this work is to observe practices carried out in the XXI school with migrant students in order to analyze these educational procedures, and to determine if they are suitable to an educational model that facilitates this purpose. This work is based on a case study with a narrative approach. As a conclusion, it is confirmed the enormous importance of the school and teachers in the development of more just societies.

KEYWORDS: Education and school, migrant students, social justice.

1. Sarrera eta motibazioa.

Tedescoren hitzetan (2012), desberdintasun-arraila geroz eta handiagoa da. Izan ere, “justizia sozial” terminoa hiru oinarriko printzipiok osatzen dute, eta gaur egun printzipio horietan desoreka handiak suma daitezke: ondasun eta zerbitzuen banaketa egokian (Sen, 2010), gizarte garaikidea osatzen duten identitate guztien aitortzan (Irvine, 2003) eta identitate horiek gizarte garaikidean behar bezala ordezkaturak eta irudikatutak egotean (Lee eta Hipólito-Delgado, 2007). Desberdintasun horiek guztiak, pobrezia sortzeaz gainera, hainbat herrialdetan bizi dugun gizarte-kohesio eta zatiketa krisi sakonen sorburu dira. Horregatik, arreta berezia eman behar diogu eskolari, gizartearen ordezkari behinena baita.

1.1. Justifikazioa

Gizarte justuagoak izateko ezinbesteko baldintza da kalitatezko hezkuntza, zeinak Murillo, Román eta Hernandez-Castillaren iritziz (2011), justizia sozialaren alde lan egingo duena izan behar duen, eta gizarte garaikidea osatzen dugun guztion aukera-berdintasuna bermatuko duena. Era berean, ondasunen eta oinarritzko zerbitzuen banaketak egokia behar du izan, gizarte-kide ororen aitortza eta parte-hartze betea ziurtatuko badira.

Bi printzipio ezinbesteko dira neurri hauek guztiak sustengatzen dituztenak: aniztasunari eman beharreko arreta, estatuek eta haien hezkuntza sistemek hezkuntza-eskubidea bermatzeko duten betebeharrean oinarritzen dena (Dieterlen, 2001; Gordon, 2001), eta inklusio printzipioa, pertsona orok aukera berdintasunean parte hartzeko eskubidea exijitzen duena, curriculum bat eta bera partekatuz eta eskola-eremu arrunt batean, beti ere (Ainscow 2001; UNESCO, 2004).

2. Arloko egoera eta ikerketaren helburuak

Hazi egin da eskoletako ikasle migratzaile kopurua, eta hazkunde honek iraultza eskatzen du hezkuntza munduko egin-moldeetan. Coelhoren hitzetan (2006), ez lukete pertsona migratzaileak izan behar integrazio prozesu jakin batera egokitzen bakarrak; gizarteko kide guztien ardura partekatua ere beharko luke izan.

Asmo horiek gauzatzeko, *Eskola inklusiboaren esparruan Aniztasunari Erantzuteko Plan Estrategikoa (2012-2016)* daukagu Euskal Autonomia Erkidegoan, eta baita *Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa* ere, azken hau, Heziberri 2020 Planaren baitan. Horien asmoa da, 2020 urteari begira, formazioari eta hezkuntzari dagokienean, Europa mailan ezarri diren berrikuntza eta garapen lan ildoak uztartzea, gurean testuinguruak zehazten dituen hezkuntza mailako erronkak kontuan hartuz, betiere.

Ikerketa lan honek hainbat helburu ditu:

- XXX eskolan ikasleria migratzailearekin burututako praktikak aztertzea, eta, ondoren, jarduera horiek praktika inklusiboen garapena errazten duen hezkuntza ereduarekin bat datorren frogatzea.
- Ikasle migratzaileen iritziak ezagutzea eta irakasleekin konparatzea. Horrela, sakonago ulertuko ditugu egungo hartu-eman pedagogikoetatik sortzen diren zenbait tentsio eta dilema.

3. Metodologia eta ikerketaren muina.

Kasu-azterketa bat hautatu izanak eta ikuspuntu narratzailea erabiltzeak zehazten dute ikerketa honen metodologia. Gainera, hainbat teknika erabili dira datuen bilketa eta ekoizpen estrategia moduan, zentroko irakasle eta ikasleen esperientziei zentzua eta esanahia eman ahal izateko baliatu nahi izan direnak: bizipen-kontaktak, elkarriketa sakonak eta metodo bisualak.

3.1. Kasu-azterketa

Simons (2009), Stake (1999) edo Martinezen (1990) neurriko egileek diotenez, kasu-azterketa oso metodologia egokia da ikasle migratzaileen gelako praktiken analisiak egiteko. Izan ere, kasu-azterketak egoera edo fenomeno jakin bat testuinguru errealean aztertzea eskatzen baitu. Halakoetan, ohiturak, rolak, baloreak eta unean uneko giroko arauak pixkana-pixkana barneratu ohi dira, eta indibiduen zein talde jakinen jokaerari buruzko azalpenak egoki emateko baliagarriak izaten diren zenbait joera erregular sortzen dira.

3.2. Ikuspegi narratiboa

Dokumentu hau gauzatzeko metodologia narratiboa baliatu dut. Connelly eta Clandininen ustez (1990), ikerketa eredu honek berez den horretan eta gizakiok bizi dugun bezalaxe irudikatzen du mundua, gizakion bizitzatan oinarritzen baita.

3.3. Ikerketan parte hartu dutenak eta ikerketaren testuingurua

Ikerketa hau Euskal Autonomia Erkidegoan burutua izan da, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako lanbide-heziketako zentro batean. Ikerketan parte hartu dute 45 eta 50 urte bitarteko bi irakaslek, emakumezkoa bata eta gizonezkoa bestea, eta jatorri txinatarreko 17 urteko bi ikaslek; ikasleei dagokienez ere, mutila zen bata, eta neska bestea. Azkenik, aipatu beharra dago, ikerketan parte hartu duten lau lagun horien hautaketari dagokionez, komenientziazko lagina erabili dudala (Polkinghorne, 2005).

3.4. Datu-bilketa

Datuak biltzeko hainbat modu izan da. Bizitza-istorioez gainera, erabili dut beste metodo kualitatiborik ere: elkarriketa sakonak eta ikus-entzunezko metodologiak, esate baterako; irakasleek, ikasle arruntek eta, batez ere, ikasle migratzaileek egunerokoan bizi ohi dituzten esperientzien konplexutasuna sakonkiago analizatzeko bide eman didatenak.

3.5. Datu-bilketa, trataera eta laburpena.

Ikerketa honen datu-bilketa prozesuari ikasle migratzaileen kontakizunen bilketarekin eman zitzaion hasiera, pantaila eta metodo bisualen bidez. Ondoren, bildutako informazioa irakasleek narrazio bidez emandako testigantzekin egiaztatua izan zen. Irakasleen testigantzak haien bizitza-istorioetatik eta haiei egindako elkarriketa sakonetatik eratorriak izan ziren. Informazioa eskuratzeko saio guztiek helburu bat eta bera zuten: sakonkiago ulertu ahal izatea ikasle migratzaileen harrera eta alfabetizazio prozesuan zehar irakasleek bizitako tentsio eta dilemak.

4. Emaitzak

4.1. Ikasle migratzailea hari egindako harrerari buruz mintzo da

Segidan, ikasle txinatarren asebetetze maila azaltzen saiatuko naiz; eurei eskolan egin zieten harrera prozesuari lotutako asebetetze maila, hain zuzen ere. Halako prozedura bat aurrera eramateko, eta hizkuntza bera muga handia izango zela aurreikusita (ikasle txinatarrek ez zituzten ez gaztelera ez eta ingelesa ere ezagutzen, eta irakasleak ere ez zekien txineraz), irakasle-ikasle arteko komunikazioa errazteko tresnak erabiltzea erabaki nuen.

Egin nituen galdera adina erantzun jaso nituen, eta jarraian aurkeztuko ditut. Galdera-erantzunak hiru taldetan banatu ditut: ikasle migratzaileen harrera eta alfabetizazio prozesuan gainontzeko ikasleen inplikazio maila erakusten dutenak, aipatu prozesu berean irakasleen inplikazio mailaren berri ematen dutenak, eta, amaitzeko, azken galdera-erantzun multzoak hizkuntza-aferari egiten dio erreferentzia, oso oztopo esanguratsua izan baitzen, eta presentzia handia izan baitzuen prozesu guztian zehar.

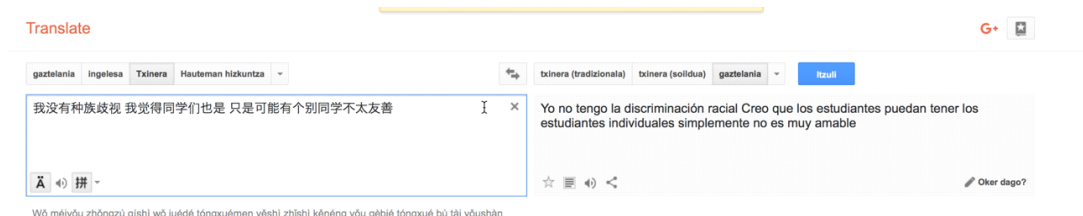


1. Irudia. Gainontzeko ikaskideei buruzko galdera.



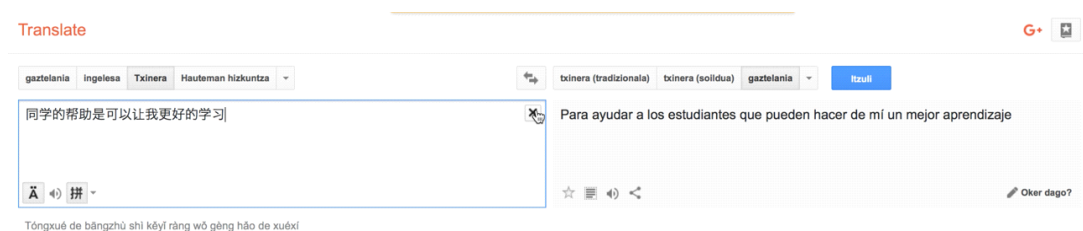
2. Irudia. Irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan "berdinen" garrantziari buruzko galdera.

Galdera hauei dagokienean, 3. Irudian ikasleek diote ez direla euren ikaskideengandik baztertuta sentitzen, baina adeitasun falta sumatu izan dutela.



3. irudia: Ikasle migratzaile baten erantzuna, euren integrazio-prozesuan ikaskideek hartutako jarrerari buruz galdegin ondoren.

Lehen galdera-erantzun multzoarekin amaitzeko, eta 4. irudian ikus daitekeen moduan, ikasle migratzaileetako batek aipatzen du bere gaztelarazko alfabetatze prozesuan gainontzeko ikaskideen inplikazioak izandako garrantzia, eta azpimarratu egiten du haiengandik jasotako laguntzak mesede egin diola euren ikaskuntzari.



4. irudia. Berdinen arteko elkar-laguntzaren garrantzia azpimarratzen duen erantzuna.

Ikasle migratzaileen harrera eta integrazio prozesuan gainontzeko irakasleek izandako inplikazioari dagokionean, izan zen ere galdera eta erantzun trukerik, jarraian azaltzen diren 5, 6, 7 eta 8. irudiek biltzen dituztenak dira.



5. irudia. Irakasleen lanaren gaineko galdera, euren harrera eta integrazio prozesuan.

Erantzun eta gero bildutako informazioari dagokionean, ikaslearen kultura maila oso kontuan eduki behar dugu, ikasle migratzaileek irakaslearekin garatu duten hartu-eman mota analizatzeko garaian, batez ere. Ikasle mota honentzat autoritate handiko figura da irakaslea, zeini errespetua ere neurri horretan berean zor zaion. Hori dela eta, ez dute ezinegonik batere adierazten, irakasleekiko sortu ohi duten sumisio eta onarpen harremana dela eta. Izan ere, irakasleak eta familiako kideak izaten baitira euren bizitzako pertsonarik esanguratsuenak.



6. Irudia. Ikaslearen integrazio prozesuan irakaslearen inplikazio graduari buruz eginiko galderari emandako erantzuna.

4.2. Ikasle migratzaileen alfabetatze prozesua, ikasleen beraien ikuspegitik

Atal honetan bi zati bereizi behar ditugu. Lehendabizikoan, irudien bitartez, gure ikasleak euren gaztelerazko alfabetatze prozesua nolakoa izan den adierazten saiatzen dira. Bigarrenik aurkezten ditugun irudien bidez, ordea, lanerako hainbat bide aurkezten dizkigute (bakarka edo taldeka), eta baita lanerako baliatutako toki fisikoak ere. Azkenik, galdera-erantzun truke bat aurkezten dut, aipatu prozesuan ikaslearen asebetetze maila zein izan zen erakusten duena.

7. irudiaren bidez, ikasleei galdetzen diet euren alfabetatze eta integrazio prozesuan gainontzeko irakasleek erakutsitako inplikazio mailaz. Irakasle hauen lana ez da soilik ikasleak alfabetatzen laguntzea, baina helburu hori ere zeharka bete beharko lukete.



7. irudia. *Especialistak ez diren irakasleen lanaren eta inplikazio mailaren gainean eginiko galdera.*

Irakaslearen figurari dioten errespetua dela eta, ez dute gaiari buruzko aipamenik egiten. Hala ere, euren ezinegonara adierazten dute, nirekin hartu-emanetan jartzeko bide bakarra elkarriketa hau bera burutzeko erabilitakoa baita.



8. irudia. *Ikasleek komunikatzeko dituzten mugak aipatzen dizkigute honako erantzun honetan.*

4.3. Alfabetizazioa eta integrazioa espezialista ez diren irakasleen ikuspegitik.

Ikergai izan dudana esperientzian parte hartu duten irakasleen iritziak jaso ditut.

Horretarako, ikerketa-prozesuan parte hartu duen kide bati egindako elkarriketa bateko lagina aurkezten dut.

Inmigratioaren gaiari dagokionez, bada hainbat aurreiritzi... Tarteka, zenbait esaldi entzuten dituzu, eta esaten duzu: Nora zoaz, baina? Zu ikusi nahi zintuzket pertsona hauen larruan, bizitza aurrera atera ahal izateko beste herrialde batera joatera behartuta, eta haiei ematen zaien tratua bera pairatzen. Izan ere, batzuetan, ikasle hauei buruz mespretxuz hitz egiten da, "hau "matxupitxua" da", edo "badakizu hauek nondik datozen", "badakizu nondik datozen, eta kanpotik datozenez, bada, ez dira parte onekoak...". Ez dakit; orokortzeko joera duen jendearen komentarioak dira, eta, ondorioz, nire ustez, etorkinak, pertsona moduan tratatuak izan ordez, bada, kolektibo moduan tratatuak izan ohi dira, guztiak berdinak balira bezala, identitaterik ez balute bezala.

Nire kolaboratzaileak azaltzen duen ikuspegia, ikastetxe honetan irakasle askok duen ikuspegi bera da. Ikasle migratzailea arazo moduan kontsideratuta dagoela azaltzen du, eta ez berez dena bezala: aurkikuntzarako eta beste kultura batzuen ezagutzarako bide moduan, alegia. Edo oraindik eta harago, ez dira kontsideratzen lanerako aukera moduan. Izan ere, Euskal Autonomi Erkidegoko eskola gehienetan D eredu (ikasgai gehienak euskaraz dira) da nagusi, baina eskola honetan, A eredu (ikasgai gehienak gaztelaraz dira) ere eskaintzen da. Horregatik, ikasle bolumena beste ikastetxe batzuetan baino handiagoa da, eta, ondorioz, behar izaten den irakasle bolumena ere handiagoa da. Horra gorago aipatzen nuen lanerako aukera.

Nik ez dut halako ikasleekin zertan kezkatu. Horiez gain, 30 ikasletik gora ditut nire ardurapean, eta ezin diet ikasle migratzaileei arreta berezirik eskaini, bestela, gainontzekoak salduta uzten ditut. Horretarako kontratatzen dira irakasle espezialistak. Gainera, zer egin behar dut nik, haien hizkuntzarik ezagutzen ez badut?

Iritzi horrek argi uzten du irakasle batzuk ikasle migratzaileekiko erakusten duten inplikazio eskasa edo ezdeusa. Ez dute jarrera aldatzeko borondaterik erakusten, ez eta egoeraren gaineko inongo hausnarketarik egiteko asmorik ere. Hainbat arrazoi dela medio, halakorik egiten ez dutela diote; besterik ez.

5. Ondorioak eta etorkizunerako planteatzen den norabidea

Azpimarratu egin nahi dut, Murillok eta Hernández-Castillak (2014) baieztatzen duten modu berean, eskolak paper erabakigarria joka dezakeela eraldaketa sozialerako eragile gisa, eta horretarako ardura behar lukeela. Beraz, aipatu jendarte edo gizarte justuagoak eraikitze bide horretan, irakaslea bera da giltzarri, hein handi batean, behinik behin. Irakaslea eta haren identitatea, eskolaren egunerokoan justizia sozialaren baloreak bermatzeko bide behar luketenak (Krichesky et al., 2011).

Amaitzeko, zera aurrera dezaket: egungo gizartearen konplexutasuna irakaslearen rola eraldatzen ari da. Gainera, kalitatezko hezkuntza baten aldeko borrokan, zeinak justizia sozialaren printzipioen gainean eraikia behar lukeen, eskolaren eta irakasleen beraien ahalmena murrizten ari da. Nire gomendioa, beraz, honakoa da: hezkuntzatik eta hezkuntzaren alde lan egiteko prest dagoen edonorentzako espazioak sortu eta dinamikak abiatzea. Helburu moduan, ikerketa honetan islatzen den arazolari konponbidea ematea; eta, era berean, praktika gogoetatsuen bidez, "justizia sozial" kontzeptuari trataera naturala ematea.

ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bell, L. A. (1997). *Teaching for diversity and social justice: a sourcebook*. Nueva York: Routledge.
- Blanco, Rosa (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales: una aproximación integrada*. Horsori Editorial, SL.
- Cole, M. (2000). *Education, equality and human rights: Issues of gender, 'race,' sexuality, special needs and social class*. Londres: Routledge/Falmer Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Dieterlen, P. (2001). *Derechos, necesidades básicas y obligación institucional*. Buenos Aires: Clacso.
- Gordon, S. (2001). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? “Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina”, 23-37.
- Hartnett, D. (2001). *The history of justice. Paper presented at the Social Justice Forum, Loyola University, Chicago*.
- Igualdad de Oportunidades y Política Educativa, en *Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional*, pp. 59-68. Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF y UNESCO. Santiago de Chile, Octubre de 2004.
- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for diversity: Seeing with a cultural eye*. Nueva York: Teachers College Press.
- Krichesky, G. J., Martínez, C., Martínez, A. M., García, A., Castro, A., y González, A. (2011). Hacia un programa de educación docente para la justicia social. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9(4), 63-77.
- Lee, C. C. e Hipolito-Delgado, C. (2007). Counselors as agents of social justice. *Counseling for Social Justice*, 13-28. Alexandria,: American Counseling Association.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. *JB Martínez Rodríguez, Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*, 57-68.
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Murillo J. F., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la JS. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1).
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*.

- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145
- Rawls, J. A. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.