



Lehen Hezkuntza guztiontzako. Helburu bat baino, garapen eskubide bat



ETXERBITZA ETA GIZARTE
GABETAKO SALA
Gazte Garapen Zaburuzarbitza
Gazteen Lanbidearen Zuzendaritza

DEPARTAMENTO DE VIVIENDA Y
ASUNTOS SOCIALES
Vinculación de Asuntos Sociales
Dirección de Cooperación al Desarrollo



Argitalpen hau Milurtekoko Garapen Helburuei buruzko 9 koaderno osatutako bilduma baten zati da. Gai honen inguruan sakondu nahi izanez gero bestelako material osagarria ere badugu (komikiak, posterrak, ikerketak...), eskaria gure bulegotan zein gure web orrian egin dezakezu.

Hezkuntza baliabideak ALBOAN

- o. Milurtekoko Garapen Helburuak:
Aldaketarako tresna edo garapen gaingabetua? (2007)
- 1. Zero Pobrezia.
Helburu bat baino, garapen eskubide bat. (2007)
- 2. Lehen Hezkuntza guztiontzako.
Helburu bat baino, garapen eskubide bat. (2007)

**Lehen Hezkuntza guztiontzako.
Helburu bat baino,
garapen eskubide bat**



Argitaratzailea:

ALBOAN

Aita Lojendio 2, 2. • 48008 Bilbo

Tel.: 944 151 135 • Faxa: 944 161 938

alboanbi@alboan.org

Barañain Etorbidea 2 • 31011 Iruñea

Tel.: 948 231 302 • Faxa: 948 264 308

alboanna@alboan.org

Erronda Kalea 7, 4. Ezk • 20001 Donostia

Tel.: 943 275 173 • Faxa: 943 320 267

alboangi@alboan.org

www.alboan.org

Egilea: Beatriz Borjas, Rosario Mazuela eta ALBOAN

Itzulpena: Elhuyar

Diseinu eta maketazioa: Marra, S.L.

Inprimaketa: Lankopi S.A.

Lege-gordailua: BI-1224-07

ISBN: 978-84-611-7344-0

Lan honen erreprodukzio partziala baimentzen da, beti ere helburu komertzialik ez badu eta iturburu aipatzen baldin bada.

Aurkibidea

Milurtekoko 2. garapen-helburua: lehen hezkuntza unibertsala lortzea.

Neska-mutilek lehen hezkuntzako ziklo oso bat amaitu dezaten zaintzea. BEATRIZ BORJAS	5
I. Eskolarako sarbidea	6
II. Eskolan jarraitzea	9
III. Lehen hezkuntza arrakastaz amaitzea	15
IV. Eskolatik haratago: zer egin dezakegu Lehen Hezkuntza Unibertsala lortzeko?	19
Bibliografia	22
Eztabaidarako eta ekintzarako galderak	23
Testigantza	
Consolata, hezkuntzarik gabeko emakume bat, etorkizunera itxitako ate bat. ROSARIO MAZUELA	25
Glosarioa	28



Milurtekoko 2. garapen-helburua: lehen hezkuntza unibertsala lortzea.

Neska-mutilek lehen hezkuntzako ziklo oso bat
amaitu dezaten zaintzea

Beatriz Borjas*

“Rigoberta Menchú naiz. Hogeita hiru urte ditut. Nire testigantza bizia eman nahi dut, liburu batean ikasi ez dudan testigantza, eta nire kabuz ikasi ez dudan testigantza; izan ere, hau guztia nire herriarekin ikasi dut eta hori nabarmendu nahi dut. Asko kostatzen zait nire bizitza osoa gogoratzea, askotan garai gogorak izaten baitira eta beste garai batzuetan asko gozatzen baita, baina garrantzitsuena da, nire ustez, azpimarratu nahi dudala ez naizela bakarra: jende asko bizi da eta guztion bizitza da. Guatemalar pobre guztien bizitzaz eta nire historiaz zerbait ematen saiatuko naiz. Herri oso baten errealitatea islatzen du nire egoera pertsonalak.

Hasteko, asko kostatzen zait oraindik gaztelaniaz hitz egitea, ez bainuen ikastetxerik izan, ez bainuen eskolarik izan. Ez nuen aukerarik izan nire mundutik irteteko, nire buruari denbora eskaintzeko, eta duela hiru urte hasi nintzen espainiera ikasten eta hitz egiten; zaila da buruz soilik ikasten denean eta ez liburu batean...” (Burgos, 1983:30)

Zer gertatuko zatekeen Rigoberta Menchú guatemalarra, 1992ko Bakearen Nobel sariduna, txikitán eskolara joan izan balitz? Guatemalako ipar-mendebaldean, El Quiché departamenduko San Miguel de Uspatáneko Chimel herriko ikaskideekin egin zitzakeen gurasoekin egiten zituen nekazaritza-lanak. Gaztelania ikasteko eta irakurtzen eta idazten ikasteko aukera izateaz gain, bere herriaren bizitzaz

* Beatriz Borjas, Fe y Alegría mugimenduaren barneko Aita Joaquín Formazio eta Ikerketa Zentroaren arduraduna da, Maracaibo, Venezuela.

ikasitakoa gizateriak kultura-adierazpideetan metatu duenarekin alderatu ahal izango zuen. Gainera, bere adineko beste ume batzuekin bizitzeko aukera izango zuen Rigoberta umeak, eta haiekin gozatu ahal izango zuen haurtzaroko jolas eta bizipenez; beharbada, etxera helduan, gurasoei kontatuko zien liburuetan ikasitakoa; eta bere irakasleek lagunduko zioten etxean erantzun ezin zituen galderak erantzuten.

Neska-mutilen gizarteratze-erritualen arteko bat eskola den gizarteetan zaila da imajinatzea lurralde batzuetan umeek ez dutela tokirik gizartean ondo moldatzeko behar dituzten baliabideak garatzeko. Ez gaitezen harritu: Horrelako gizarteak existitzen dira oraindik; are gehiago, zenbait gizarte eskolatutan, hainbat neska-mutil, batez ere, etorkinen seme-alabak, ez dira eskolara joaten, gurasoek baliabiderik ez dutelako edo eskubiderik ez dutelako.

UNESCOk egindako 2006ko Guztiontzako Hezkuntzaren Jarraipen Txostenaren arabera, 100 milioi neska-mutil ez da eskolara joaten; %55 neskek dira. Hain zuzen ere, eskolatu gabeko 100 milioi ume horietako %70 biltzen dituzten herrietatik (Saharaz hegoaldeko Afrika, Hegoaldeko eta Mendebaldeko Asia) etortzen dira Europako kostaldera etorkin ilegalak.

2000. urtean, munduko 189 herrialdek *Milurtekoko Adierazpena* sinatu zuten, giza garapen osoa lortzea galarazten duten oztopoei aurre egiteko helburuarekin. Programa samurra da, eta adostasunez baietsitako helburuak ditu. Neska-mutil guztiak eskolara joan ahal izatea eta lehenengo bost urteak arrakastaz amaitzea da helburua. Espero da eskolatzeko adinean dauden haurrek, bai landakoek bai hirikoek, lehen hezkuntza unibertsala lortuko dutela 2015erako. Herrialde gehieneko politika sozialen lehenetsun bihurtu da bertako eskolatzemaitza.

Adierazpen hori egin eta sei urtera, itxaropentsuak dira jarraipen-txostenen datuak: Aztertutako herrialdeetako batzuek lortu dute helburu hori; beste batzuek, 44k gutxienez, aurrera egin dute baina ez dute helburua lortuko 2015ean; hala ere, 23 herrialdeetan murriztu egin da eskolatzetasa, eta adituak kezkatuta daude herrialde horien etorkizunagatik (UNESCO, 2006).

I. ESKOLARAKO SARBIDEA

Borroka sozial handi baten emaitza da eskola guztien eskura egotea; gaur egun, giza eskubideen urraketatzat hartzen da arrazoi etnikoengatik, generoagatik edo

gizarte-klaseagatik haur bati eskolara joatea galaraztea. Estatu gehienetako konstituzioek bermatzen dute hezkuntzarako eskubide hori, eskuratzeko aukera berdinak eskainiz. Hala ere, zenbait herrialdetan oztopo ekonomiko, kultural eta erlijiosoak daude oraindik giza eskubide hori erabiltzea oztopatzeko.

Baina nahikoa da eskubide-aitorpen hori? Zer dago herri batek eskolatze-tasa baxua duela adierazten duen zifra baten atzean? Zer gertatzen da Malin, Eritrean, Senegalen eta Gambian hamar umetik zortzi eskolara ez joateko? Zergatik egin dute atzera herrialde batzuek eskolatze-mailan?

Garai batean pentsatu izan zen eskolak eraikitzea, irakasleak trebatzea eta eskolatze-maila baxuak dituzten herrialdeei hezkuntza-materialak ematera bideratu behar zela nazioko eta nazioarteko ahalegina. Baina agerian geratu da errealitatea konplexuagoa dela, aurrerakuntzak ezin direla neurtu irakasleak eta baliabideak dituzten ikastetxeen kopuruaren arabera soilik. Landako jendeak eta indigenek eskolatzeko zailtasun handiagoak dituzte: Distantziak luzeak dira, bide zailak baitaude, eta garraiobide publikoa urria edo garestia da. Esaterako, Venezuelako Guajira garaian, Ramón Paz Ipuana ikastetxea dago; egitura fisiko sendoa dauka, irakasleak trebatze-prozesuan daude eta eguzki-energiako zerbitzu propioa dauka, baina eskola-garraioa ez da nahikoa baserrietan bizi diren 300 wayuu indigenak eskolaren egoitzaraino eramateko.

Hezkuntza-politikak egiten dituzten pertsonak ikasgelatik eta eskolako patioetatik harantzago begiratu behar izan dute, beharrezkoa baita “heziketarako egoerak sortzea”, hau da, neska-mutil horien ingurunea baliabidez eta aukeraz hornitzeaz pentsatzen hasi behar da eskolara sartzeko ahalbidetzeko. Pertsonarik pobreenak dira eskolara joaten ez direnak: Milurtekoko Garapeneko 2005eko Txostenak aditzera ematen duenez, pobreen %20k eskolara joateko aukera bat duen bakoitzeko hiru aukera ditu diru-sarrera handiagoak dituen populazioaren %20k. Milurtekoko bigarren helburuak lotura sendoak ditu lehenengoarekin: pobrezia aurre egitean, eskolatzea erraztuko duen egoera sortzen ari da. Zenbait gurasok ezin dituzte ordaindu seme-alaben jantzien eta elikagaien gastuak, eta, ondorioz, familiak egiten duen hezkuntzarako inbertsioa luxu bihurtzen da. Eskolatze-tasa altuak baina sektore oso pobreak dituzten herrialdeetan, agerian geratzen da umeak ez direla eskolara joaten ezin izan dituztelako oinarritzko premiak asebate.

Doaneko irakaskuntzak eskolatzea erraztu dezake: eskolek baliabide nahikoak izan ditzatela bermatu behar du estatuak; izan ere, gurasoek ekonomikoki kola-

boratu behar dute eskolarekin, defizita saihesteko, eta, arrazoi hori dela eta, familia pobre askok ez dituzte seme-alabak eskolara bidaltzen. Matrikularen kobratzea deuseztatzen denean irakasleko ikasle kopurua (PAD) handitzen den arren, UNESCOren 2006ko txostenaren arabera, aztertutako 103 herrialdeetako 89k eskolatzetasa kobratzen dute oraindik.

Ahultasun ekonomikoko egoeraren aurrean, beren funtzioak handitu dituzte sektore herrikoietan dauden eskolek: jakintza hedatzeaz gain, bestelako premiei erantzuten diete, konpentsazio gisa; jantokia, hezkuntza-materiala... eskaintzen dute, eta eskola-jardunaldia handitzen dute etxeko gabeziak arintzeko.

Esparru indigenetan eta landatarretan, berdintasuneranzko ahaleginak handiagoak izan behar dute. Pedagogia-laguntzako estrategiaren adibide dira Boliviako YACHAI WASIen esperientziak (“jakintza-etxeak” ketxueraz): oso urrun bizi diren pertsonen egoitza kolektibo bat daukate eskolatik hurbil. Hantxe ematen dute aste osoa; eskolako lanetan sortzen zaizkien zalantzak argitzen dizkieten pertsonak dituzte, eta, era beran, aisialdia lurra lantzen eta nekazaritza-gaitasunak hobetzen eman dezakete.

Alabaina, estatistika sozialetako datuek islatzen dute bestelako faktoreak behar direla neska-mutilak eskolara joan daitezen nahi badugu. Nazio Batuen jarraipen-txostenak (2005) adierazten du hezkuntza formala izan duten amen haurrek ikasketarik izan ez duten amen umeei baino aukera gehiago (bikoitza) dutela. Emakumeen hezkuntza zaintzea da milurtekoko hirugarren helburua; neska-mutilen eskolatzearekin lotuta dagoen faktorea da. Helduak hezteko programak ezarri beharko lituzkete eskolek, emakumeek alfabetatzeko edo ikasten jarraitzeko aukera izan dezaten. Neurri horren aldeko efektuak geroago islatuko dira matrikulatze-tasetan. Ez da kasualitate hutsa Saharaz hegoaldeko Afrikan eta Hegoaldeko Asian umeen eskolatzetasa baxuak egotea eta helduenak %60 gainditzea. Oro har, emakumeek traba handiagoak dituzte, munduko analfabetoen %64 baitira (Casals, 2006).

Gatazka armatuak eta HIES gaitza pairatzen dituzten herrialdeak dira eskolatzetasa baxuenak dituztenak. Nazio Batuen 2005eko txostenak azpimarratzen du Saharaz hegoaldeko Afrikan 15 urte baino gutxiagoko 11 milioi neska-mutilek familia osoa galdu dutela HIESaren ondorioz; halaber, milioi bat neska-mutil irakaslerik gabe geratu dira arrazoi berberetatik. Gurasorik eta irakaslerik gabe geratu eta gero, neska-mutil horiek berehala uzten dute eskola, eta lanean has-

ten dira bizirauteko. Bestalde, 1994 eta 2003 artean gerrek sortutako 13 milioi heriotzetatik, 12 milioi Saharaz hegoaldeko Afrikan eta Hegoaldeko eta Mendebaldeko Asian gertatu ziren. Indarkeriak, goseak eta beren lurraldeetan bizitza osasuntsua lortzeko dituzten aukera urriek emigratzera behartu dituzte bizilagunak: munduan errefuxiatuta eta lekualdatuta dauden 37 milioi pertsonen hiru laurden lurralde horietakoak dira.

Egia esan, Estatuak hezkuntzan lehentasuna duena adostu izana eta milurteko bigarren helburuan adierazi ahal izana aurrerakuntza bat izan da. Baina zenbait gizarte-mugimendu ez daude ados estatuak hezkuntza-kontzeptua eskolara murriztu izanarekin, gaizkiulertuak sortzen baititu. Rigoberta Menchú, jaioterrian bizi zenean eskolara joan ez bazen ere, herriaren hezkuntza jaso zuen, testu honetako lehenengo hitzetan adierazi zuen bezala; herri horrengan pentsatuz erabaki zuen gaztelania ikastea, gainerako pertsonen jakinarazteko bere herri-ideen oinazearen eta borrokaren berri.

Munduko Foroaren Dakarreko “Hezkuntza guztiontzat” ekintza-markoak, UNESCOk sustatuak helburu zabalagoak proposatu zituen 2000. urtean bertan, hezkuntza bizitza osorako ikastetzat hartuz; Milurteko 2. helburuak eskola-hezkuntza baino ez du hartzen hezkuntzatzat, eta oinarritzko hezkuntza lehen hezkuntzara mugatzen du (Torres, 2005). Hezkuntzaren mugak estutu direnez, hezkuntza-politiken formulaziotik kanpo geratu dira zenbait kontu: hezkuntza formalaren eta ez-formalaren esparrua eta familiak duen zeregina, gizartearen egitura, komunikabideak eta informazio-teknologia berriak, eta neska-mutilen eta gazteen ikas-prozesuetako komunikazioa.

Ezin dugu ukatu hezkuntza-sistemak gero eta zailtasun gehiago dituela helburu sozial berrietara egokitzeko. Gizartea, oro har, hezitzaile bihurtuz doa jarrera eta jokabideen bidez. Umeak eskolaz kanpoko hezkuntza-eskaintza horietara egokitzeko bideak bilatu behar dira, askotan eguneratuagoak daudelako eta erakargarriagoak direlako; halaber, beharrezkoa da agente sozialak belaunaldi berrien hezitzaile gisa duten arduraz jabetzea.

II. ESKOLAN JARRAITZEA

“Gure seme-alabetako batzuek beti errepikatzen dute; ez dakit, uste dut haien burutxoak ez dabiltzala ondo. Horrela geratuko dira, zer egingo diogu; eskolara bidaltzen ditugu, eta ez dute ikasten, chacrarako baino ez dute balio izango” (Bello eta Villarán, 2004:153).

Peruko aita nekazari baten hitz horiek balio digute umeeek eskolara heltzea lortu eta gero izan ditzaketen oztopoez hausnartzeko. Milurtekoko 2. helburua lortzeko, eskolarako sarbide-tasa handitzeaz gain, hezkuntza-sisteman jarraitzeko tasa handitu behar da.

Eskolan bizirauteko neska-mutilek barneratu beharreko kultura bat, kode batzuk eta erritu batzuk eratu dira hezkuntza formalaren inguruan. Batzuk beste batzuk baino hobeto txertatzen eta egokitzen dira eskola-mundura. Zergatik? Eskolatik kanpo eta ikasgela barruan umeeek dituzten bizipenen arteko distantzia zenbat eta handiagoa izan, orduan eta handiagoa izango da eskola uzteko arriskua. Irakurmena eta idazmena oinarrizko tresnak dira eskolan, baina, etxean erabiltzen ez badira, zaila da umeeek indartzea. Gaur egun, analfabeto funtzional deitzen diegu; irakurtzen eta idazten ikasi zuten pertsonak dira, baina, eskola utzi eta gero, praktikatzeari utzi zioten, eta, ondorioz, trebetasuna galdu zuten.

Bestetik, neska-mutilek ikusten badute beren irakasleengandik ikasten dutenak azterketa bat gainditzeko baino ez diela balio edo ez zaiela interesatzen, eskolara joateari eta agindutako lanak egiteari uzten diete. Errepikatzen duen pertsona bat ez da, halaber, pertsona ez oso azkarra, edo, nekazari peruarrak zioen bezala, “ondo ez dabilen burua duena”; beharbada, pertsona horrek ez du aurkitu eskolan eskakizun akademikoetara egokitzen ez diren gaitasunak garatzeko aukerarik. Horregatik, Milurtekoko helburu hori lortzeko, hezkuntza-sistemaren eta horrek dituen bazterte-tresnen azterketa sakona egin behar da. Ezarritako eredia betetzen ez dutelako baztertzen dira neska-mutil asko. Baina, sozialki, egokia al da eredu hori? Eskolako edukien ikuspegia ez al da mugatuegia? Gaitasun eta trebetasun fisiko eta artistikoak garatzeko esparru gutxi dituen eza-gutzaren dimentsio kontzeptuala da nagusi curriculum gehienetan. Ume batzuek kirolaren, arteen edo eskularen alde egiten dute, eta matematika ez zaie gustatzen. Horientzat sufrikarioa da eskola.

Hala ere, eskolari egindako kritika ez da curriculum mugatuan soilik oinarritu. Aukera-berdintasunerako eskubideari esker, pertsona guztiak joan daitezke eskolara: Lasterketa objektibo eta neutro batean, pertsona bakoitzak bere merituen arabera irabaz dezake, baina meritokraziak ezberdintasunak sortzen ditu ikasleen artean. Dubet soziologo frantziarraren arabera (2005), aukera-berdintasuna “bihozgabekeria” handia izan daiteke galtzaileentzat. Zer egin dezakegu bakoitzaren meritua baino aintzat hartu ez zen lehian ahalegindu ziren baina irabazi ez zuten neska-mutilekin? “Eskolatzean dagoen ezberdintasuna” ordezkatzeko, “arrakastarako ezberdintasuna” ezarri dugu.

Estatistika sozialei esker, berdintasunaren defendatzaileak konturatu dira gizarte ezberdin batean gizarteak mesede egiten diela ikasketetan arrakasta izan eta gehien irauten dutenei. Egoera sozialek (kultura-kapitala, ongizate ekonomiko eta soziala) eragina dute ikasgeletan gertatzen den guztian. Egiatzapen hori hartuta, berriro pentsa dezakegu hezkuntza-politikek politika sozialen esparru zabalaren barruan egon behar dutela: baliabide gutxi dituzten familien egoera soziala hobetzean, haien seme-alabak eskolan denbora gehiago egon daitezen ahalbidetzen ari gara.

Baina ikastetxe barruan egin daitekeenaz ere hausnartu behar da. Ikastetxe batean ezberdintasun handiak badaude ikasketetako emaitzetan, hau da, batzuek oso kalifikazio altuak eta beste batzuek oso kalifikazio baxuak lortzen badituzte, zuzendariak eta irakasleek bat-bateko neurriak hartu behar dituzte; izan ere, porrot egiten duten umeez laster utzi egingo diote eskolara joateari. Garapenerako Banku Inter Amerikarraren azterketen arabera (2005), maila bat errepikatzeak %40 edo %50 igotzen ditu ikasteari uzteko probabilitateak, eta bi aldiz errepikatzeak %90era igo ditzake aukerak. Gehiengoak emaitza bikainak lortzen ez dituen eskoletan, atzean geratzen direnei zuzendu behar zaizkie ahaleginak, ez onenei. Eskolaren kudeaketa eraginkorra ulertzeko ikuspegia aldatzen du horrek. Hau dio Dubetek: *“nazioarteko konparaketek islatzen dute eskola-sistema eraginkorrenak, zeinetan ikasleek ezagutza eta gaitasun ertain/altuak baitituzte, direla onenen eta ez hain onen artean, gizarteak faboratuenen eta ez-faboratuen artean, ezberdintasun txikiena dutenak. Finlandia, Korea, Japonia eta Zeelanda Berria, besteak beste. Beste modu batean esanda, eskolaren eraginkortasuna bilatzeak aukeren arteko ezberdintasuna murriztea ahalbidetzen du”* (2005:44).

Eskolari buruzko ohiko ikuspegia aldarazten digute planteamendu horiek. Ezin dugu jarraitu neska-mutilak gonbidatzen jakinda bi edo hiru urtera utzi egingo dutela, beti ez baitaude eskola-sistemak ezarritako merituen eskalaren maila minimoetan. Jakin badakigu zer-nolako ahaleginak egiten dituzten familia pobreek seme-alabek eskolan jarraitu ahal izan dezaten. Hainbat aldiz errepikatzen dute, ikasteari uzten diote, atzera izena ematen dute eta gorpil zoroa hasten da berriro. Erakundearen arreta handiagoa behar dute sistemak ez-faboratuek.

Halaber, gure buruari galdetu behar diogu ea zein diren pertsona guztiok –bakoi-tzaren arrakasta edozein dela ere– behar ditugun ikasbide egoki eta nabarmene-nak. Guztiontzako “beharrezko hezkuntza” azpimarratzean datza, nahiz eta ibil-

bidea geldoagoa izan batzuentzat beste batzuentzat baino. Bizitza duina izateko guztiok behar dugun kultura komun gisa ulertu behar da oinarrizko lehen hezkuntza. Ezin zaio eskatu gazteak bigarren hezkuntzako eskolara eta goi-eskolara sartzea ahalbidetzen duten ezagutzak eskaintzeko, ikuspegi horrek curriculumaz zaildu egiten baitu eta familiaren ingurunean eskolako ezagutzak indartzeko aukerarik ez dutenei bidea astunago bihurtzen baitie.

Lehen hezkuntza amaitzen duten neska-mutilen kopurua handitzea lortu dute zenbait lurraldek, baina zailtasunak omen dituzte gazteekin haien trebakuntzarako eskaintzen diren aukera urriak direla eta. Haurtzaroan eskolan jarraitu ezin izan zuten gazteak dira. Haietako asko ezin dira eskolara itzuli, lehen hezkuntzako eskolara gehieneko adina gainditzen dutelako (gehiegizko adinaren fenomeno); helduen hezkuntzako programetan ere ezin dira matrikulatu, ez baitira helitzen gutxieneko adinera. Eskolak egotzitako galtzaileak dira. Ezin da itxaron 2015. urtea amaitu arte pertsona horietaz arduratzeko. Hori dela eta, Milurtekoko Garapen Adierazpenaren 2. helburua baino garrantzitsuagoa den beste helburu bat ezarri zuen bere Ekintza Esparruan Dakarreko Guztiontzako Hezkuntzaren Foroak: “gazte eta heldu guztien ikaskuntza-premiak ase daitezen zaintzea, ikaskuntzako eta bizitarako prestakuntzako programa egokietara zuzen sartuz. Gazte desertore horiei zuzendutako programak diseinatu dituzte gobernu kanpoko zenbait erakundek. Lanerako trebatzea eta epe laburrean eskola-sisteman sartzea ahalbidetzen dieten oinarrizko trebakuntza-ikastaroak nahasten dira programa horietan. Indartu egin behar dira programa horiek; izan ere, eskola-sistema baztertzailerean ondorioei aurre egiten diete. Irakur dezagun Barquisimetoko (Venezuela) Cristo Rey de Fe y Alegría Lan Trebakuntzako Zentroko gazte baten testigantza:

“Seigarren mailara heldu arte ikasle ona nintzen, baina, zazpigarrenera helduzean, bi urte galdu nituen Lizeoko giroarengatik, motibazio ezarengatik eta familia-arazoarengatik, eta, hirugarrenean, ez ninduten onartzen inongo mintegitan, hobeto esanda, CECALen onartu ninduten. *Hemen zortzigarren seihilekoa ikasten ari naiz, eta dagoeneko badaukat elektrizitate-tailerretako lehenengo urtea. Ikasten eta lan-esparruan prestatzen jarraitzeko prest nago, inoiz baino interes handiagorekin*” (Lizaldrek eta Pérez Esclarinek aipatua: 2004).

Lehen hezkuntzako agiri bat lortzea baino zerbait gehiago da eskolan jarraitzea. Irakasle askok ulertu dute egokia dela neska-mutilak eskolan jarraitzea emaitza baxuak izan arren; izan ere, jakin badakite dituzten gaitasunak garatzeko aukera

dutela eskolan, eta kaleko “arriskuez” urrundu daitezkeela. Gizarteratze-fakto-rea izateaz gain, egoera ekonomiko eta sozial ahula duten bizilagunentzako “euste-tresna” bihurtu da eskola. Identitate-zentzua sortu eta nortasuna sendotu behar dute gazteek, eta, etxean eta eskolan lortzen ez dutenean, gurasoengana jotzen dute. Eskola goizegi utzi zuten gazteek osatzen dituzte, oro har, kale-indarkerian murgiltzen diren gazte-taldeak. Hori ikusita, uler dezakegu zergatik lortu duen horrenbeste garrantzi eskolan baloreetan eta herritartasunean oinarritako hezkuntzak. Alain Tourainek esan zuen bezala, sozialki gutxietsitako zenbait gazterentzat eskola izan liteke norberaren burua “eraikitze” tresna bakarra: “ikasle bat eskolara joaten denean, bere nortasunarekin eta banakotasunarekin joaten da, eta negoziatu behar da, zer egin daitekeen ikusi behar da eta, beharrezkoa bada, aurre egin behar zaio. *Gaztea bere berezitasunean oinarritzea, baliabideak, ezagutzak, erlazioak, jokoak... eraikitze zenbait gauza erabiltzea litzateke egokiena* (Casals, 2006)”. Horregatik, irakasleen eta ikasleen arteko harremanek garrantzi handia dute ikaskuntza-prozesuetan; izan ere, komunikatzean, eztabaidatzean eta hausnartzean, gazteek uztartu egin ditzakete duten esperientzia-kultura eta eskolak inposatzen dien eta gehienetan arrotz zaien eta motibatzen ez dituen kultura akademikoa.

Neska-mutilek eskolaz duten iritzian sakontzen badugu, haientzat garrantzitsua dena, gustatzen zaiena eta, batez ere, irakasleek haien subjektibotasunean duten zeregina zehaztu ditzakegu. Honako sentipen hauek islatzen ditu irakasle batek (Cedeño, 1997) olerki batean:

“Andereño, nire begiekin begiratu ahal izango bazenit, gauza asko ikusiko zenituzke:

Zuk eskolak ematen zenituen bitartean nik leihoa kolpatzen zuen mangondoaren adarrean kulunka ikusten nuen iguana.

Kontuak kopiatzen nituen bitartean buruan nuen arreba txikiaren masail arrosa.

Atzo aurpegian loratu zitzaidan irribarre distiratsua, zure eskua nire ile nahasian fereka eginez gogorarazi zidana.

Gogo beste inon dudala dirudienean ipuinetatik ateratzen diren eta eskolan bisitatzen nauten pertsonaia fantastikoak.

Nire esku txiki eta bakartia, koadernoko orriak letra okerrez betez, ni bezain nekatua.

Zer aspergarria den ikasten ez dudan ma me mi mo mu delakoa, eta zer ederrak diren ipuin-liburuetakoko orriak...

Maite zaitudala, oso eder iruditzen zatzaizkidala eta irakasten ez duzula diotenen aurrean defendatzen zaitudala. (Zer beharrezko zaizkidan zure eskua eta zure fereka, zure ahotsa eta nagusiak nahiz txikietakoko batzuk agurtzeko darabilzun doinu beroa)

Zenbateko gogoa dudan zure ikasgaiak ikasteko eta lanak garbi egiteko, aurreko egunean bezala esan dezazun: txukun asko egin duzu hori!

Oihu egin zenidan egunean nire marrazkiaren orrialdea zikindu zuten orriak..."

Lehenago aipatu dugu 2000ko Adierazpenak eskolatzera mugatzen zuela hezkuntza. Horretaz gain, nabarmentzekoa da ez duela hezkuntza-sistema formalen rol sozialaren ikuspegi kritikorik. Herritarren irudimenean, igoera sozialaren sinonimo da eskola: landako eskolatzeta-tasa baxuagoa da, eta hango neska-mutilentzat eskolan sartzea, jarraitzea eta arrakasta izatea aukerarik onena da bizi diren ingurunetik ihes egiteko, baserria utzi eta hirira joateko. Ikasleek ezin diote ordaindu beren inguruneari bizi izan duten egoera hobetzeko ikasi dutena; izan ere, oro har, ikasten dena ez da praktikara eramaten, eta ingurunea ez dute aztertzen eskolan. Pixkanaka, landako edo kanpoaldeko neska-mutilek eskolan sakontzen jarraitzen dute, baina sentitzen dute beren egunerokoa izan den gutxitik urrundu behar dutela. Senideek eta auzokoek ere indartu egiten duten sentipen hori, ez baitute positiboki baloratzen bizimodu hori, eta uste baitute azterketak gaitzesten dituen umeak zoritxarreko eta gabeziazko bizitzara "itzuli" beharko duela. Nekazari peruarraren esaldian jasotzen da hori ("chacarako baino ez du balio izango"). Eskolan biziraun ezin izan zuten neska-mutilek gaitzondo handia garatuko dute, aurrerapen pertsonaleko itxaropen guztiak eskolan jartzen dituzten herritarren irudimenak elikatzen duen gaitzondoa, alegia. Promesak ezin dira beti bete, eta hirirako exodoak ez dakar bizimodu hobea lortzea. Beraz, ingurune kultural eta afektibotik kanpo ikasten jarraitzeko ahalegin bikoitza egin behar duten gazteak ditugu. Oso bestelako egoera batean daude sektore sozial faboratuetakoa izateagatik eskolan jarraitzeko eta arrakasta izateko abantaila handiagoak dituzten beste ikasleak.

Ondorioz, komunitatearen eskarietara eta premietara hurbildu dadila lortu behar da; hortaz, elkar topatzeko eta ingurune errealitatea ezagutzeko gune bihurtu behar du. Neska-mutilek ulertu behar dute etxearen eta eskola-

ren artean ez dagoela distantzia gaindiezinik. Hori lortzeko, ezinbestekoa da eskolako edukiak neska-mutilen bizipenekin lotura izatea eta eskolak haien bizimoduak baloratzea. Bizileku dituzten inguruneak hobetzea da helburua. Eskolak komunitateari eskaini diezazkiokeen zerbitzuak zein diren zehaztu behar da; etxeko gabezien agente konpentsatzaile huts gisa ikasleei errendimendua hobetzeko zerbitzuak eskaintzeaz gain, giza gaitasunen garapen osoa erraztu behar da, baita familiaren eta auzokoen gaitasunen garapena ere. Askotan, sektore herrikoietan, eskolaren esparruan baino ezin da garatu helburu hori; izan ere, herriko plaza, jokaleku, osasun-leku eta jolaserako gunearen zereginak betetzen ditu. Beharbada, aldaketa hori lortzen badugu, nekazari peruarraren semeak edo alabak *chacrara* itzuli nahi izango du, eskola utzi gabe, lurraren emankortasuna hobetzen saiatuko da, eta, modu horretan, gurasoen egoera ekonomikoa hobetuko da; orduan, *chacra* ez da izango eskolako ikasgaitan emaitza onak lortu ez izanagatiko zigorra.

III. LEHEN HEZKUNTZA ARRAKASTAZ AMAITZEA

Munduko 189 herrialdeek milurtekorako helburuak zehaztutakoan, sustatze-kanpainak eta monitorizatze-mekanismoak ezarri zituzten Nazio Batuek eta garapenerako nazioarteko erakundeek, lehentasunezko esparruetan herrialdeek egindako aurrerapausoak neurtzeko. Umeek bosgarren maila arrakastaz gaindi dezatela lortzea da, hala ere, hezkuntzan lortu beharreko helbururik zailena, eskolan sartzeko eta jarraitzeko mailak igo behar baititu herrialdeak. 133 herrialdetako datuak bildu ditu *Guztionezko Hezkuntzaren 2006ko Jarraipen Txostenak*, eta egiaztatu du 41 herrialdetan lehen hezkuntzako ikasleen bi heren baino gutxiago heltzen dela azken mailara. Datuak ez dira beti fidagarriak izaten; egia esan, jakin badakigu herrialde askoren estatistika-sistemak ez direla sendoak, baina, Milurtekoko Garapenaren adierazleen arabera, lehen mailan hasi eta bosgarren mailara heltzen diren umeen ehunekoek 1990etik 1999ra arte izandako aldaketek zenbait herrialderen ahalegina islatzen dute. Esaterako, Boli Kosta 1990ko %73tik %87,6ra igo zen 1999an, Mozambike ere 1990eko %32tik %48,1era igo zen; era berean, Swazilandia %76,2tik %82,4ra pasatu zen. Urtebetean ere ikus daiteke lorpena zenbait herrialdetan; Etiopian, esaterako, urtebetean %55,8tik %63,8ra pasatu zen.

Hala eta guztiz ere, beste herrialde batzuetan atzerapauso handiak igartzen dira. Mauritaniak, esaterako, 1990ean %75,3 zuen, eta 1999an %61,2. Guyanan, adibidez, 1990ean %93,1ekoa zen datua, eta 1999an %77,2ra jaitsi zen. Zer gertatu

da? Malawiko atzerapausoaren arrazoiak ere aztertu behar dira; izan ere, 1990an %64,55 izatetik 1999ko %49 izatera pasatu zen. Urtebetean ere atzerapauso larriak gerta daitezke, Kolonbian bezala (%69tik %66,6ra pasatu zen 1998tik 1999ra). Gauza berbera gertatu zen Dominikar Errepublikan (urte horietan %75,1etik %66,9ra pasatu zen) eta Mauritanean (%65,2tik %61,2ra pasatu zen). Hegoafrikako kasua berezia da; izan ere, 1990 eta 1998 artean %75ari eutsi zion baina 1999an %64,8ra jaitsi zen.

Nola jakin daiteke lehen hezkuntzako bosgarren mailara arrakastaz heldu den ala ez? Nazio mailan nahiz nazioarteko mailan errendimendu akademikoko probak ezarri dira, bereziki hizkuntzan eta matematikan, eta ikaskuntzen kalitatea neur-tzen dute ikasleek lortutako erantzun zuzenen puntuazioaren arabera. *Oinarrizko Hezkuntzako hirugarren eta laugarren mailako ikasleentzako Hizkuntzako, Matematikako eta Lotutako Faktoreetako Lehenengo Nazioarteko Konparazio Azterlana (LNKA)* gauzatu zuen UNESCOK 1995 eta 2000 artean. Latinoamerikako 14 herrialdetako 55.000 ikasleri (Argentina, Bolivia, Brasil, Txile, Kolonbia, Costa Rica, Kuba, Ekuador, Honduras, Mexiko, Paraguay, Peru, Dominikar Errepublika eta Venezuela) aplikatu zieten proba hori. Lehen hezkuntzan %90 matrikulazio-tasa netoak baino handiagoak eta bosgarren mailan %65ekoak baino handiago-ak lortu dituzten herrialdeak dira.

250 puntuko batez besteko eskalara pasatu ziren proba horien emaitzak; eskala horren arabera, Kubak lortu zuen errendimendurik altuena, eta ondoren Argentinak, Txilek eta Brasilek (Casassus, 2003). Hala ere, Latinoamerikako herrialdeen errendimendu akademikoa munduko beste herrialdeena baino txi-kiagoa da. Hori erakutsi zuen 1999an egindako Matematika eta Zientziari buruz-ko Nazioarteko Hirugarren Ikerketak (TIMSS-R). Txile izan zen parte hartu zuen Latinoamerikako herrialde bakarra, eta 38tik 35. geratu zen. 1995ean Kolonbiak hartu zuen parte, eta 41 parte-hartzaileen artean 40. geratu zen.

Oro har Latinoamerikako herrialdeen emaitzak antzekoak badira ere (Kubarenak izan ezik), herrialdeen barruan desoreka handiak daude landaren eta hiriaren artean eta sektore publikoaren eta pribatuaren artean. Mexiko kasu azpimarragarria izan daiteke; izan ere, LNKAren arabera, megahirian hirugarren mailako ikasleek 242 puntu lortzen dute hizkuntzan, baina landa-koek 216 besterik ez. Gainera, sektore pribatua indartuta ateratzen da, batez-bestekoa gainditzen baitu (273 puntu). Sektore publikoak, ordea, 228 puntu lortzen ditu.

Beraz, herri baten lorpenak aztertzean zehatzago jokatu behar dugu, eta hezkuntzako desberdintasun handiak dauden tokiak ardatz hartu. Eskolan sartzeko eta jarraitzeko landa-sektoreek dituzten desabantailaz jabetuta geunden; orain egiaztatu dugu ikasketen kalitatea eskasagoa dela. Bestetik, Estatuak babesten duen eta herritar gehienek eskura duten hezkuntza-sistemak ez du gaitasunik kalitatezko hezkuntza eskaintzeko; izan ere, ikasleen errendimenduak, eskola pribatuetakoekin konparatuta, baxuagoak dira.

Errendimendu akademikoarekin lot daitekeen aldagai-multzo baten gehitzea da *Hezkuntzaren Kalitatea Ebaluatzeko Laborategi Latinoamerikarrak* egindako ikerketan dagoen azpimarragarriena. Aldagai-multzo horretan daude, besteak beste, gurasoen hezkuntza-maila, gurasoek etxean ematen duten denbora, etxean irakurtzen diren liburuak eta aldizkariak eta familia-nukleoaren egitura. Aldagai horiekin osatu zen estatus soziokulturalaren indizea (ESK). “ESK-mailarik onena duten herrialdeak eskola-errendimendurik onena duten herrialdeak direla” (Casassus, 2003) zehaztu zuen indize horrek. Kubak *per capita* barne-produktu baxua baina maila soziokultural eta errendimendu altuak izateak agerian uzten du herrialde batek egoera ekonomiko defizitariora izanik ere hezkuntza ona izan dezakeela.

Halaber, bestelako aldagaiak atzeman zituen azterketa horrek, hala nola irakasleen esperientzia, irakasleen lan-baldintzak, zuzendariaren autonomia eta irakasleen trebakuntza. Aldagai horiek hizkuntza eta matematikako emaitzekin lotzean, hau ondorioztatu zen: eskolan badaude eskola-errendimendua hobetu dezaketen zenbait barne-faktore. Testuinguru horretan, egoera ekonomiko eta sozialek ikasleengan eragiten dituzten ondorio negatiboak “arindu” ditzake eskolak Casassusen arabera (2003), ikuspegi horretatik ikaskuntza indartzeko ezaugarri hauek izan behar ditu eskolak:

1. Eraikin egokiak dituen.
2. Liburutegian ikasmaterial, liburu eta baliabide nahiko izatea.
3. Eskolaren kudeaketan autonomia izatea.
4. Bigarren mailaren ostekoa izatea irakasleen hasierako trebakuntza.
5. Ikasgela bakoitzean ikasle gutxi izatea irakasleko.
6. Irakasleek autonomia profesionala izatea, eta ikasleen arrakastaren edo porrotaren ardura beren gain hartzea.

7. Ebaluazioa sistematikoki egitea.
8. Inolako bereizketarik ez egotea.
9. Gurasoek eskola-jardueretan parte hartzea.
10. Ikastearen aldeko giro izatea.

Hala ere, hezkuntzaren kalitatea ezin da neurtu hizkuntzan eta matematikan lortutako emaitzen arabera soilik. Gaur egun, “herritartasuneko oinarrizko gaitasunak” ere irakasteko ardura hartu du eskolak; horrela, neska-mutilak gainerako pertsonekin demokratikoki bizi ahal izango dira. Neska-mutilek identitatearen zentzua jaso dutela esan nahi du lehen hezkuntza arrakastaz amaitzeak. Autoestimuan eta norberarenganako konfiantzan islatzen da zentzu hori; gainera, badakite besteekin asertziorik komunikatzen, negoziatzen eta elkarreraginean jarduten, eta errealitatearekin kritiko izateko aukera ematen dien pentsaera propioa dute. Gaitasun horiek eskuratzean, beren inguruneako aldaketetan parte har dezakete neska-mutilek. Hori ez da liburuekin edo teoriarekin ikasten, eta ez da egiaztatzen menderatuta dagoen ala ez proba eginez, baizik eta eguneroko praktikei, eskolan edo komunitatean egiten dituzten ekintzei, erreparatuz. Hortaz, baloreen esparru zabalaren parte diren gaitasun horiek hezkuntzan egiten dituzten aurrerapausoak aintzat hartzeko, beste aldagai batzuk gehitu behar izango dituzte hezkuntzaren kalitatea ebaluatzeko sistemek.

Herri batean eskola bat sortzen denean eta eskola komunitatearentzat zabaltzen denean, pertsona guztientzat onuragarria den “prozesu hezitzaile” (Elías, 1987) bat abiatzen da Ingurunean urte askoan zehar eragiten dituen aldaketen arabera ere neurtzen da eskola baten arrakasta. “Hezteko baldintzak” ere sor ditzake eskolak ingurunean. Irakur dezagun irakasle baten testigantza hau:

“Aurrerapen asko egin du ikastetxeak, eta, zalantzarik gabe, auzoko ikastetxe aitzindaria da. Neure etxea balitz bezala sentitzen dut, eta ia-ia hementxe bizi naiz. Hemen ikasi zuten nire seme-alabek, eta hemen ikasten ari dira nire bilobak. Auzoko komunitatearekiko integrazioa da onena. Bai tailerrak bai jokalatuak zabalik dituzte. Gainera, ikasleen amekin ordezkoen talde bat osatu dugu irakasleren batek huts egiten duenerako. Urte osoan zehar trebatzen ditugu, hogeitau trebatze-tailer emanez. Nolabait esateko, ordezkoen taldea oso ondo trebatuta dago, eta beste ikastetxeetatik ere eskatzen digute. Modu horretan, irakasleren batek huts egiten duenean ordezko bat lortzeko izan ohi ditugun arazo larriak konponduta ditugu” (Pérez Esclarín, 1999).

Hezkuntzaren kalitatearen proben arabera, kezkarria da eskola publikoen egoera. irakasle konprometituen eta ama kolaboratzaileen berri ematen digu aipatu dugun testigantzak; baina horrek ezin du ezkutatu eskolen eraginkortasun urria eta estatu pobreek hezkuntzan inbertitzeko duten zailtasuna. hezkuntza pribatizatzekeo estrategiak ere proposatu dituzte hezkuntza-politiken diseinatzaile batzuek; gurasoei ekonomikoki kolaboratzeko eskatuz edo inbertsioa emaitza hobek erakusten dituzten eskoletan bilduz egitea proposatzen dute (emaitzarik onenak lortzen dituztenak egoera onenetan bizi direnak direla onartu gabe). Gero eta ezberdintasun handiagoa sumatzen da eskola batzuen eta besteen artean. Hondatzen ari dira zenbait eskola, gobernuak ez baitu inbertitzen eta gurasoek ezin baitute inbertitu. Estatuak ezin dio muzin egin guztien interesa ordezkatzeko funtzioari, eta, hortaz, *“guztiok dugun kalitatezko hezkuntzarako eskubide unibertsala berdintasunean bete dadila zaindu eta bermatu”* behar du. *Pobreenen desabantailak orekatzea dakar horrek, jatorrizko diferentziak ezberdintasun bihur ez daitezten. Pobreenentzako hezkuntza-eskaintza urria izan ez dadin.* Horrek ez du esan nahi estatuak izan behar duenik hezkuntza-politiken betetzailerak, baizik eta familien eta gizartearen ahaleginak koordinatu eta bultzatu behar dituela, kalitatezko hezkuntza eskaintzeko guztiei, bereziki, pobreei eta behartsuenei”. (Fe y Alegría, 2006:20)

IV. ESKOLATIK HARATAGO: ZER EGIN DEZAKEGU LEHEN HEZKUNTZA UNIBERTSALA LORTZEKO?

Hezkuntza-adierazleak hobetzeko eta, horrela, 2015ean helburuak betetzeko proiektuak diseinatu dituzte nazioarteko kooperazio-erakundeek eta estatuak. Berehalako laguntzako ekimenez hitz egiten da, baita herrialde pobreen kanporra barkatzeaz ere, herrialde horiek diru hori hezkuntzara bideratzekotan. Modu horretan, ekimen horietan parte hartzeko ardura hartzen dute Iparreko herrialdeek.

Eskoletan zer gertatzen den, neska-mutilek, gurasoek eta irakasleek hezkuntzaz zer pentsatzen duten, ikusi dugu, gaurko hezkuntzari buruzko eztabaida igarri dugu. Galdera batean laburbiltzen da zalantza handia: hezkuntza-prozesuak eskola barruan hobetuko ditugu ala pobrezia eta bazterketa sortzen duten egiturazko arrazoiei ekingo diegu? Beharrezkoak dira bi prozesuak, eta elkarren osagarri izan behar dute.

Munduko alde honetako herritarrok ere badugu zer esan hezkuntzaz. Eguneroko errealitateetatik, hauetan lagun dezakegu:

1. Hegoa Iparrera hurbiltzen: hezkuntzako fenomenoaren portaeran nolabaiteko erregulartasuna dagoela adierazten digute eskolatzetaseen aldaketan berri ematen dituzten estatistikek. Pertsona pobreak gehienek aberatsen erraztasun berberak ez badituzte hezkuntzaren onurak jasotzeko, ez da interesik ezagatik, motibazioerik ezagatik edo baliabide gutxi inbertitu dituztelako horretan. Eskola-sisteman sartzeko eta jarraitzeko ahaleginak egiten dituzten eta arrakastarik ez duten pertsona horiek izan behar lukete globala den baina lurraldeko sakabana-tuta dagoen ezagutza horren berri. Garapenerako Hezkuntzaren adiera zabal batean, ez du Iparrak soilik sentsibilizatu behar arazo horretaz. Beharrezkoa da Hegoak globalizazioaren funtzionamendua ulertzea, baita lokalki dituen eraginak eta pobrezia eta bazterketa sortzen duten faktoreak ere. Milurtekoko Garapenaren helburuak lortzea eragozten duten oztopoez informazio gehiago daukate herrialde garatuak. Garabidean dauden herrialdeek, ordea, ez dute horren berri, eta kanpotik heltzen zaiena pasiboki hartzen dute askotan. Garrantzitsua da helburuak lortzeko diseinatzen diren nazioarteko ekintza-estrategietan nahastea herri hartzaileak. Ezinbestekoa da herrialde horien ahalmena areagotzea, lehentasunak zehazten, proiektuak formulatzen eta ezartzen, eta horien jarraipenean eta kontrolean aktiboki parte har dezaten.

Nazioarteko kooperazio-erakundeek elkarrekin bat sortu da Milurtekoko Garapenaren Adierazpenaren inguruan. Aurrerapausoak monitorizatzen dituzte, eta helburuak betetzeko laguntza behar duten herrien artean laguntza horiek zuzenki bana daitezela zaintzen dute. Adierazpenari esker, UNESCO, Banku Inter Amerikarra, Munduko Bankua eta gizarte zibileko erakunde solidarioak, besteak beste, estrategiarik onenak aplikatzen, ebaluatzen eta zabaltzen saia daitezela lortu da. Parte hartzen duten faktoreak kidetzat hartu behar dira, lorpenen eta atzerapausoen berri eman behar zaie ikuspegi global batetik, garapen-helburu bat lortzeko esku hartzen duten faktoreen konplexutasuna uler dezaten.

2. Elkartasun-sareetan parte hartzen: Banku Inter Amerikarrak (2005) adierazi du urtero gutxienez 5.600 milioi dolar behar direla neska-mutil guztiek lehen hezkuntza unibertsala lor dezaten. Nahiz eta pertsona guztiek ekonomikoki kolaboratzea nahi izan, kopuru hori lortzeko, badakigu ez dugula nahikoa izango. Presio politikoa egiten duten elkertasuneko erakundeetan parte hartu behar da, dirutza handiak jar ditzaketenek laster eta lehenetsitako lekuetan jar ditzaten. Gizateriaren ibileraren arduradun sentiarazten gaituen hiritartasun globalaren nozioa garatu beharko litzateke.

3. **Garapen-eredu berria eraikitzen:** ez da nahikoa hezkuntza-maila hobeak lortu ez dituzten herrialdeetan inbertitzea, gabezi horiek sortu dituzten egiturazko faktoreetan esku hartzea ere beharrezkoa da. Torresen hitzetan (2005:58), *“Hegoaren egoera alda dadin, beharrezkoa da Iparra bera aldatzea, kontsumo-ereduak, inportatzeko eta esportatzeko ereduak, informazioaren erabilerak, komunikazioa eta kultura, Hegoarekiko sindrome kolonial zaharrak, aldatzea. Elkarrenganako errespetua eta guztien garapen harmonikoa dira bakea eta guztiontzako ongizatea lortzeko bermeak”*.

BIBLIOGRAFIA

- Garapenerako Banku Inter Amerikarra (2005): *Los objetivos del desarrollo del milenio en América latina y el Caribe*. V. atala: “Mejorar la educación”: www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Cap5Educacion.pdf (2006ko abuztuaren 13an kontsultatua)
- Bello, Manuel eta Villarán, Mónica (2004): *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur: dos escenarios en el Perú*. IIPE-UNESCO, Buenos Aireseko egoitza.
- Borjas, Beatriz (2004ko martxoa): *“Competencias básicas ciudadanas. La gestión democrática de la vida común”*, *Revista Movimiento Pedagógico Fe y Alegría*, VIII. urtea, 34. zk. Maracaibo.
- Burgos, Elizabeth (1983): *Testimonio. Me llamo Rigoberta Menchú*. Ediciones Casa de las América. La Habana.
- Casals Cervós, Judith (2006ko otsaila): *“Entrevista a Alain Touraine”*, *Cuadernos de Pedagogía* 354. zk. Praxis. Bartzelona.
- Casals Cervós, Judith (2006ko otsaila): *“La UNESCO alerta de que hay 771 millones de personas analfabetas”*, *Cuadernos de Pedagogía*, 354. zk. Praxis. Bartzelona.
- Casassus, Juan (2003): *La escuela y la (des)igualdad*. Colección Escafandra. Txileko Santiago.
- Cedeño, Elsa (1997ko azaroa): *“Maestra si tú pudieras”*, *Revista Movimiento Pedagógico Fe y Alegría*, V. urtea, 15. zk. Maracaibo.
- Dubet, François (2005): *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa. Bartzelona.

- Elias, Norbert (1993): *El proceso civilizatorio. Investigaciones sociogenéticas y psicogénéticas*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Fe y Alegría (2006): “*La educación es un bien público. Mejor educación y sociedad para todos y todas*”, XXXVI Congreso Internacional *Revista Internacional Fe y Alegría*, 7. zk. Caracas.
- Lizalde, María Teresa y Pérez Esclarín, Antonio (2004ko azaroa): “*Centro de Capacitación Laboral Cristo Rey. Un oasis de vida y esperanza*”, *Revista Movimiento Pedagógico Fe y Alegría*, VIII. urtea 36. zk. Maracaibo.
- Nazio Batuak(2005): *Milurtekoko Garapenerako Helburuak. 2005eko txostena*
http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20BOOK_SP_new.pdf
(2006ko abuztuaren 13an kontsultatua)
- Pérez Esclarin, Antonio (1999): *Testimonios. Raíces de Fe y Alegría*. Fe y Alegría. Caracas.
- Torres, Rosa María (2005): *Justicia educativa y Justicia económica. Doce tesis para el cambio educativo*. Fe y Alegría. Madrid.
- UNESCO (2000): *Ekintza Esparrua. Guztiontzako Hezkuntzaren Foroa*,
www.unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/dakfram_spa.shtml
(2006ko abuztuaren 13an kontsultatua)
- UNESCO (2006): *Guztiontzako Hezkuntzaren Jarraipen Txostena*,
http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=43009&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (2006ko abuztuaren 13an kontsultatua)



EZTABAIDARAKO ETA EKINTZARAKO GALDERAK

- Zure ustez, testuan zer elementu dira berritzaileak?
- Zerk harritu zaitu?
- Zer gehituko zenuke?
- Egin ezazu mapa kontzeptual bat, hezkuntzarako aukerarik eza eragiten duten arrazoiak eta gabezi horren ondorioak identifikatzeko. Zer ikusten duzu? Alderatu eta osatu taldeko gainerako kideekin.
- Zein dira talderik ahulenak? Zer egin daiteke haien egoera hobetze?
- Zure ustez, zer egin dezakezu zuk egoera hori hobetzeko?
- Hezkuntzaren aldeko Munduko Kanpaina ezagutzen al duzu? Informa zaitetz eta informa ezazu horretaz: www.cme-espana.org
- Osatu iritzi-eskutitz bat Rigoberta Menchú idazten zuenak iradokitzen dizkizun iritziekin.
- Idatz iezaiozu eskutitz bat testuan agertzen den aita peruarrari.
- Idatz iezaietu hemengo ikasleei.
- Hedatu zure iritzia eskura dituzun komunikabideen bidez: prentsa, irratia, Internet...



CONSOLATA, HEZKUNTZARIK GABEKO EMAKUME BAT, ETORKIZUNERA ITXITAKO ATE BAT

*Rosario Mazuela**

Consolatak lau seme-alaba ditu eta Lievan, azken bien aita, etxera itzuli zen duela urtebete, herrian zehar zortzi urtez ibili eta gero, muinoz muino, baserriz baserri, emakumez emakume, beti lagun bereizezin batekin, hots, bere kalashnikov-arekin; leku guztietara sartzen eta nahi zuen guztia doan lortzen laguntzen zion hark. CNDD-FDD** Hutuen talde armatuetako ordezkaria izan zen Lievan, eta Burundi 10 urtez zatitu duen gerrari amaiera emateko Munduko Bankuak bertan ezarri duen desmobilizazio- eta birgizarteratze-programarekin bat egin du.

Iritsi zenean, aitak eta seme-alabek ez zuten ia elkar ezagutzen. Geroztik, bere lagun borrokalari ohiekin egoten da beti, platano-ardoa edaten. Lievanek denbora asko pasatu du landatu gabe, abereak zaindu gabe, ekonomiarik egin gabe. Denbora asko bere burua ez den beste inor elikatzeko ardurarik hartu gabe eta hurrengo goizean bizirik egoteko helburua ez den beste helbururik gabe. Harentzat oso zaila da orain bere familiaren kargu egitea, ez daki nola egin, ez dauka “ez lanbiderik ez bestelako egitekorik”.

Horregatik guztiagatik, eta senarra etxean dagoen arren, janaria, botikak, zenbait jantzi edo umeen eskolako koadernoak erosteko dirua lortzeko arazoa du Consolitak. Orain arte, nazioarteko agentziek, Elikagaien Munduko Programak (EMP), UNICEFek eta FAOk, estali dituzte premia horiek. Baina, egoera hobera doanez, herria uzten ari dira, banan-banan. Zenbat bizitza geratzen ote da muga

* Rosario Mazuela, Errefuxiatuentzako Jesuiten Zerbitzuaren Erregio Bulegoko programen koordinatzailea da, Aintzira Handien eskualdean (Grandes Lagos).

** Conseil National pour la Défense de la Démocratie-Forces pour la Défense de la Démocratie. Oposizioko mugimendu armatu nagusia. Egun, 2005eko hauteskundeez geroztik, gobernuan dago.

lauso horien artean, “inorena ez den esparru” horietan, larrialdiaren eta garape-naren artean; zenbat bizitza, batzuek abandonatuak eta beste inork oraindik aurkitu ez dituenak.

Duela zazpi hilabete, familiaren bizirauteari beste ate bat zabaltzeko itxaropenarekin, Burundin, baztertuen Buterere auzoko Karibu Jatetxean, sukaldaritza-ikastaro batean hasi zen Consolata. Bi arrazoiengatik aukeratu zuen ikastaro hori. Lehenik, lanbide hori ikastea erraza iruditzen zitzaiolako, kontuan hartuta 25 urtean (orain 31 ditu) Elikagaien Munduko Programak (EMP) ematen zion artotirina oratzen aritu dela egunero “fufu” egiteko –erdialdeko Afrikan oinarrizko elikagaia den ore malgua–. Bigarrenik, herriaren egonkortasunari esker hirigunean negozio eta jatetxe asko zabaltzen ari direnez, zorte apur batekin horietako batean lan egiteko aukera izango zuela pentsatu zuelako.

Goizero joaten da jatetxera eta, beste bederatzik ikasleekin batera, aza-entsalada, indaba gorriak palma-oliotan, ziazerbak arrainekin eta abar prestatzen ikasten du. Azken batean, hemen jaten diren gauza gozo guztiak. Seme txikia eramaten du jatetxera, oraindik ez baita eskolara joaten. Umea lokatzetan jolasten da euria egiten duenean, zoruan dauden suen artean. Arrazoi horregatik erretzen diren umeez beteta egon ohi dira beti ospitaleak, hemen 4 m² horietan egiten delako janaria prestatu, jan eta lo.

Eguerdian, Karibu jatetxean menuak ematen dituzte. Horri esker, proiektuak aurrera jarraitzen du eta ikasleek egunetik egunera kalitatea hobetzen dute eta ikasitakoa praktikan jar dezakete. Gero eta jende gehiago etortzen da, merkea delako eta bezeroek ekimenarekin bat egiten dutelako. Mahaiak zerbitzatzen laguntzen du Consolatak. Askok gustatzen zaio ohitura berriak ezagutzea eta pertsona batzuk zer arraroak diren ikustea, zuriak, esaterako, garagardo hotza gustatzen baitzaie. Harrituta dago oraindik.

Duela zenbait astetik, oso urduri daude ikasle guztiak. Hirigunean lokal bat hartzea bururatu zitzaion bati, eta hala, bi urte barru ikastaroa bukatzen denean, guztien artean edo haietako batzuen artean, negozio bat abian jartzea, soldata bat irabazi ahal izateko.

Askok kostatu zaie, ez baitago higiezin enpresarik eta alokairuak komisioidunen bidez egiten baitira, eta komisioidun horiek alokairuaren zati bat eskuratzen dute. Azkenean, lokal bat aurkitu zuten atzo, azoka nagusiaren ondoan. Ezin hobeto. Bertako janaria prestatzen dute han, hain zuzen, azokako jendeari gustatzen zaiona eta haiek ordain dezaketena.

Atzo, Consolata etxeratu zenean, pozarren zegoen. Lievani kontatu zion azokako jatetxe batean lan egingo zuela, bera eta besteak negozioaren jabe izango zirela, umeei zapatilak erosteko edo bera janzteko oihal berriak erosteko dirua izango zuela. Hiru lastaira erostea erabaki zuten, orain zerriatan lo egiten ari baitira, lurrean. Zoratu beharrean zeuden dirua irabaztean egingo zutena imajinatuz.

Gaur negarrez aurkitu dut Consolata Karibu jatetxeko bazter batean. Hain zegoen lur jota, ezen ez bainaiz ausartu zergatia galdetzen; irakaslearengana jo dut zuzenean, informazio eske. Atzo ikasle zaharrenak elkartu zirenean, pentsatu zuten, negozioa errentagarriagoa izan zedin, lau emakumeren artean baino ez gauzatzea izango zela onena. Lokala txikia da eta mahai gutxi sartzen dira, eta ez dauka zentzu handirik irabaziak askoren artean banatzea. Hori dela eta, nor geratu zitekeen eta nor ez erabaki behar izan zuten. Irizpidea erraza eta aho batekoa izan zen: ez zuen zentzurik irakurtzen, idazten eta frantsesez ez zekitenek lan egitea. Nola idatziko zuen bezeroek eskatzen zutena? Nola egingo zituen kontuak? Nola hitz egingo zuten kanpoko bezeroekin kirundiz baino ez bazuten hitz egiten?

Analfabetoa da Consolata. Ezin izan zuen inoiz eskolara joan. Haren gurasoek pentsatu ere ez zuten egin: emakume batek ez du behar eta, gainera, gauza garrantzitsuagoak ditu egiteko. Sei urte zituela, bere neba-arrebez arduratu zen. Ur bila eta egur bila joaten zenean, bizkarrean lotuta eramaten zituen. Gero sua egiten zuen, “fufua” oratzen zuen eta lapikoa garbitu ere egiten zuen. 13 urterekin haurdun gelditu zen, eta orduan hasi zen bere umeak zain-tzen. Etsita dago Consolata orain. Zer egin dezaket? Helduak alfabetatzeko eskolak bilatu? Baina ez du uste gai denik kontuak egiten edo idazten ikaste-ko, are gutxiago frantsesez.

Bi hilabete barru Consolatak sukaldaritza-ikastaroa amaituko du, baina hirian lan bat aurkitzeko itxaropena galdu du dagoeneko. Etxera itzuliko da, eta Lievan mozkortuta egongo da goizeko hamarretatik; ez du beste ezer egiteko. Eta gosez ez hiltzeko, berak negozioren bat egin beharko du, kilo batzuk arroz erosi eta auzokoei pilotxotan saldu, esaterako. Etsita dago Consolata. Consolata bezalako milioika emakume dago Afrikan, munduan. Emakume horiei, hezkuntza-eskubi-dea ukatu zaienez, beren seme-alabei bizitza duina emateko aukera ere kendu diete.



GLOSARIOA

GBI: Garapenerako Banku Interamerikarra. 1959an sortu zen, garapenerako erakunde gisa, eta mailegu-programak eta lankidetzak teknikoak ematen ditu ekonomia- eta gizarte-garapenerako proiektuetarako, finantzaketa hutsetik haratago. Egun, garapenerako eskualde-bankuetan handiena da, eta ekonomia, gizarte eta erakundeak, merkataritza eta eremuaren integrazioa garatzeko proiektuetarako alde anitzeko finantziario-iturri nagusia da Latinoamerikan eta Kariben.

[www.iadb.org/index.cfm?language=spanish]

MUNDUKO BANKUA: 1944an sortu zen nazioarteko erakunde hau, Bigarren Mundu Gerrak suntsitutako Europa berreraikitzen laguntzeko. Bankuak arrakasta lortu zuen zeregin horretan, eta, zenbait urteren ondoren, garabidean zeuden herrialdeez arduratzen hasi zen. Egun, 184 estatu kideren eskuetan dago, eta munduko pobrezia murriztea eta pertsonen bizi-maila hobetzea ditu helburu. Helburu hori interes baxuko maileguen, interesik gabeko kredituen eta hezkuntza-, osasun-, azpiegitura- eta komunikazio-proiektuetarako eta abarretarako dohaintzen bidez gauzatzen da. Hauek osatzen dute Munduko Bankua Taldea:

- Berreraikuntza eta Sustapenerako Munduko Bankua; kreditu-gaitasuna duten herrialde pobreetara eta diru-sarrera ertainak dituzten herrialdeetara bideratzen ditu bere jarduerak.
- Nazioarteko Garapen Elkartea (NGE) die.
- Hiru erakunde kide hauek: Nazioarteko Finantza Korporazioa, Inbertsioak Bermatzeko Alde Anitzeko Erakundea eta Inbertsioei buruzko Desadostasunak Konpontzeko Nazioarteko Zentroa.

[www.bancomundial.org]

HEZKUNTZAREN ALDEKO MUNDUKO KANPAINA: nazioarteko koalizioa da, gobernuz kanpoko erakundeak, hezkuntza-arloko sindikatuak, ikastetxeak eta gizarte-mugimenduak elkartzen dituen, eta gobernuei eskatzen die 2000ko 'Dakarreko Goi-bilerako' konpromisoak betetzeko. Hitzarmen horretan, nazioarteko komunitateak zenbait konpromiso hartu zituen; besteak beste, hezkuntza jasotzearen arazoa behin betiko konpontzea 2015 baino lehen. Hezkuntzaren aldeko Munduko Ekintza Astea (HEMA) antolatzen du kanpainak urtero mundu osoan.

[www.cme-espana.org]

MILURTEKOKO ADIERAZPENA: 2000n, Milurtekoko Goi-bilera esan zitzaiona egin zen Nazio Batuen New Yorkeko egoitzan. Goi-bilera hartan, konpromiso batzuk ezartzea adostu zuten 189 estatuburuk, pobrezia, goseari, gaixotasunei, analfabetismoari, ingurumenaren degradazioari eta emakumeen aurkako diskriminazioari aurre egiteko; konpromiso horiek neurgarriak ziren, eta epe zehatzak zituzten. 2001ean, sistematizatu egin ziren, eta “**Milurtekoko garapen-helburuak**” izena eman zitzaien.

Mensajero aldizkaria, “Levántate contra la pobreza”, 2006ko abendua.

[www.millenniumcampaign.org]

GUZTIONTZAKO HEZKUNTZARI BURUZKO MUNDUKO ADIERAZPENA: Jomtein (Thailandia), 1990. Hezkuntza oinarritzko giza eskubidea dela berretsi zuen, eta herrialdeak premiatu zituen pertsona ororen oinarritzko ikaskuntza-beharreri (irakurtzeko, idazteko eta kalkuluak egiteko oinarritzko trebetasunak) erantzuteko ahaleginak areagotzera. Horretaz gain, Ekintza Esparru bat definitu, eta 2000rako helburuak eta estrategiak zehaztu zituen. Foroan, 165 herrialdek eta 160 erakundek parte hartu zuten.

[<http://portal.unesco.org>]

GARAPENERAKO HEZKUNTZA: hezteko oso modu dinamikoa da, eta, hezkuntza-proposamenen bidez, gure garapen-ereduan nagusitzen diren balioak modu kritikoan irakurtzea sendotzen dute; errealitatearen pentsamendu konplexuagoa sustatzea dute helburu. Horretarako, hezkuntza-sistema demokratizatzeko eta elementu eraldatzaile bihurtzeko saiakera egiten dute, jakintza akademikoa erabilgarria izan dadin eta jendeari ezagutza kritikoa eman diezaion ekintza burujaberako.

[www.hegoa.ehu.es/es/educacion/que_es_la_educacion_para_el_desarrollo3]

GUZTIONTZAKO HEZKUNTZA: UNESCO buru duen eta nazioarteko komunitateak (gobernuak, gizarte zibileko taldeak eta garapenerako erakundeak) babesten duen nazioarteko mugimendua. Mugimenduaren helburua da garabidean dauden herrialdeei laguntzea kalitatezko hezkuntza eman ahal izan dezaten maila guztietan; hau da, haur-hezkuntzatik hasi eta helduentzako hezkuntzaraino.

[[http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/21103293/DC2006-0015\(S\)-Education.pdf](http://siteresources.worldbank.org/DEVCOMMINT/Documentation/21103293/DC2006-0015(S)-Education.pdf)]

HEZKUNTZARI BURUZKO MUNDUKO FOROA: 1990eko foroari jarraipena emanez, kasu honetan, Dakarren (Senegal) bildu zen nazioarteko komunitatea, eta oinarrizko helburu neurgarri batzuk onartu zituen 2000n, Giza Eskubideen Deklarazio Unibertsalean jasotako Hezkuntza Eskubidea 2015erako betetzea bermatzeko.

[<http://portal.unesco.org>]

NBE: Nazio Batuen Erakundea. 1945ean sortu zen gobernu arteko erakundea da, eta helburu hauek ditu: nazioarteko bakeari eta segurtasunari eustea eta munduko herri guztietan giza eskubideak eta garapen jasangarria sustatzea –nazioarteko lankidetzarako eta alde anitzeko lankidetzarako mekanismoen bidez–. 192 estatu kide ditu.

Hegoa (2006) “Emakumeak munduko biltzarretan. Tokian tokikotik globalera”

[www.un.org/spanish]

UNESCO: Nazio Batuen Hezkuntza, Zientzia eta Kulturarako Erakundea. 1945ean sortu zen, pertsonen buruetan bakea eraikitzeko, hezkuntzaren, kulturaren, natura-zientzien, gizarte-zientzien eta komunikazioen bidez. 191 estatu kide ditu.

[<http://portal.unesco.org>]