

Eskola-porrotak: ikaslea, bere ingurua eta eskola

Lontxo Oiharzabal

1. Ingurugiro soziokulturala eta eskolaketa

Herrigarria bada ere, derrigorrezko, eskolaketa amaitu artean ia ez da eskola-porrotak hitz egiten. OHOk 8. maila amaitzerakoan Eskola-Graduatu titulua lortzen ez duena litzateke eskolan porrot egiten duena. Irakaskuntzaz eta eskolaketaz kezkatuak dabilen edonork daki, ordea, eskola-porrotaren oinarriak eskolaketaren hasieran berean daudela gehienetan.

Gure artean indarrean dagoen eta nagusi den legeak *bide bakar bat* ezartzen du Espainiako marjina barruan eskolatua izango den edozein ikaslerentzat: noiz hasi behar duen derrigorrezko eskolara (sei urte bete ditzan urte berean), eta jarraian-jarraian eraman behar duen bidea: Hasiera-Zikloa (2 ikasturte eta bi ikasmaila), Erdiko Zikloa (3 ikasturte eta 3 ikasmaila), Goiko Zikloa (3 ikasturte eta 3 ikasmaila).

Ikasketen norabidea horrela planteatzeak nahikoa arazo dakar berarekin.

«Kulturen arteko ezberdintasunei buruzko ikerketetan, hala nola ezberdintasun sozio-ekonomikoei buruzkoetan eta nekazari-

-hiritar giro ezberdinetakoei buruzkoetan, argi utzi da irakasleek haurrengan egin dezaketean lana zenbakiaren eraikuntzaz. Ikerketa horiek erakutsi dutenez, ikaslearen ingurugiro kulturalak haurraren ezagutza logiko-matematikoa azkartu edo mantsoagotu dezake. Hiri-kulturako haurren adimen-garapena, arlo honetan, nekazari-girokoena baino azkarrago bideratzen dela ikusi ahal izan da. Industri giroko haurrak besteak baino azkarrago garatzen direla frogatu da. Ikusi izan denez, lurralde bat berean erdi- eta goimailako haurren garapena behemailakoena baino azkarragoa da, eta, era berean, nekazari-girokoena baino azkarragoa hiri-girokoena» (C. Kamii, 1985).

Benjamin Bloom irakasle eta ikertzaileak —oraindik orain nahikoa ezaguna zen irakasle honen irakaskuntz taxonomia Euskal Herrian— zera frogatu du: haurrak, 4-5 urte betetzerako, bere adimenaren % 50a garaturik duela, eta 7-8 urtetarako beste % 30 garatzen duela. Gauzak horrela, derrigorrezko eskolaketaren hasierarako garapena nahikoa bideraturik badago, eta garapen-bideraketa horretan ingurugiroaren eraginaz ezberdintasun nabariak sortzen badira, irakaskuntzaren antolaketak hori kontutan hartu beharko luke. Baina ez du hartzen.

Horretxegatik dio Tierno Jiménez irakasleak: «Inolako koherentziarik gabe, ikasketetan edukin-maila bera eskatzen diegu gure ikasleei, jakinaren gainean egonik ere ikasleetako batzuk edukin horiek asimilatzeke gaitu gabe daudela oraindik» (Tierno Jiménez, 1984). Ez du zentzurik A garapen-mailatik C garapen-mailara pasa nahi izateak, tarteko B mailako ezagutza-egiturak landu ez badira haurraren. Eta irakasle berak hau eransten du: «Hasierako heziketaren oker eta mugek (lehen 5 urteetakoek) erabakitzen dute, ia erabat, eskola-porrota, garai horretan oraindik horrela agertu ez bada ere».

Haurrak eskolara orduko, beraz, ezberdintasunak hortxe daude. Eta eskolaketa ezberdintasun horiek ahaztuta antolatzeak bere ondorioak ekarriko ditu. Ezin ulertu da nola gauza daitekeen eskolabide bakar bat garapen ezberdineko haurrentzat: haur gutzientzat —garapen azkarrekoentzat bezalaxe ez hain azkarrekoentzat ere— mailaz mailako —eta hemen izena aldatzeak ez dakar, funtsean, aldaketa egiazkorik, mailari *ikasmaila* edo *ziklo* izena emanagatik ere— irakaskuntza berdin eta bakar bat ezinbestekotzat.

Baldarrak eta azkarrak ez dira adimen urriagoa edo handiagoa duten ikasleak. Arazoa ez da adimen gehiago edo gutxiago izatea.

Beste bat da hemen gakoa: adimen-garapenarena, alegia. Giro be-rezi batzuetako haurrek baldintza egokiagoak aurkitzen dituzte beren adimen-ahalmenak garatzeko: Denbora laburragoan gehiago aurreratzen dute beren adimen-ahalmenen erabileran; beste batzuek, alderantziz, ez dituzte baldintza egokiak aurkitzen beren inguruan, eta beren adimen-garapena, denboraz, polikiago doa. Gertakari hau, ordea, eskolak ez du aintzat hartzen. Hortik, egiten zaion kritika hori.

Guzti hori kontutan harturik, azterketa eta ikerketa batek baino gehiagok frogatu du, eskolan porrot egiten duena ez dela adimenez motzena, ingurugiro soziokultural beheenekotik datorren ikaslea baino. Molina García eta García Pascual (1984) irakasleei jarraituz, honelatsu zehatz genezake gertakari hau:

a) Eskola-emaizak bere orokortasunean harturik eta eskolako notek adierazten dutenari jarraituz, bereizketa nabarmen bat egiten da: eskola-porrota, derrigorrezko ikasmailetan, nagusia da beheeneko ingurugiro soziokulturaleko ikasleetan, eskola-arrakasta gizarako maila soziokultural altuenetako ikasleek eskuratzen duten bitartean.

b) Hori horrela gertatzen den neurrian, gizarte osoan dauden ezberdintasun soziokulturalak tinkotu baino ez dira egiten gaur egungo eskolaketaren bidez.

Egin diren azterketen arabera, aurreritzi hori baieztatu baino ez da egiten:

— Frantziako Hezkuntz Ministraritzak 1976an argitara zituen zehaztapenen arabera, gizarako goimailako familietako ikasleeta-ko % 79k inoloako atzerapenik gabe burutu zuen derrigorrezko eskolaketa. Langile soilen familietako ikasleeta-ko % 59k ikasmaila bat baino gehiago errepikatu beharra izan zuen.

— Frantziako erresumari dagozkio ondorengo zehaztapenak ere, bertako Guraso-Elkarteen Bazkunak 1982an ezaguterazi zituenenez: langile-familietatik *bost ikasleetatik* gutxienez batek errepikatzen du hasierako ikasmaila. Goimailako familietakoetatik, alderantziz, *hogeitabostetik* bati gertatzen zaio hori.

— 1974ean ikerketa zehatz bat bideratu zuten hiru emakume ikertzalek, Vial, Stambak eta Burgière irakasle ezagunek. Hauen ikerketaren emaitzak laburbilduz, zera esan daiteke: irakasleek arazoduntzat jotako ikasleetatik % 72,31 langile soilen girokoak zirela, eta % 27,7 erdi- eta goimailako familietako seme-alabak.

— Ikerketa berak adierazten duenez, hasieran arazoduntzat jotako ikasle horietako batzuek gainditu egiten dituzte zailtasunak, beste batzuk konponbiderik gabe geratzen direlarik. Goi- eta erdimailako arazodunetako % 90,8k gainditu egiten dute eragozpena. Behemailakoetako % 58k baino ez du lortzen hori lehen mailetan.

— Euskal Herriari dagokionez, Larenak 1976an Bilboko ikasletxe publiko baten burututako azterketa da zehatzena. Irakasleen eritzien arabera, ikasle onetako % 72 erdi- eta goimailako familietakoak dira; besteak behemailakoetakoak.

— Samper, Samper eta Soler-ek Lleidan 1982an burututako azterketak adierazten duenez, porrot egiten duten hiru ikasleetatik bi giza talde soziokultural beheenekoak dira eta horien gurasoetako askok ez du inolako harremanik izan seme-alaben eskolarekin.

— Molina García eta García Pascual-ek 1984ean Zaragozako probintzian aurkitutakoa era honetan laburbiltzen dute: «porrot egiten duten ikasleen artean nagusiki beheeneko gizarte-mailakoak aurkitzen dira, eta gutxi dira erdi- eta goimailakoak».

— Husen-ek Europako eskola-arazoaz azken urte hauetan eskaini dizkigun zehaztapenek ere egoera bera adierazten dute. Husen-en lan horiek izan dira beste ikerketa askoren abiapuntu, Europako hainbat lurraldetan.

Ikerketa garrantzitsuenek adierazten dutenez, porroterako arrazoi nagusienetako bat ikasleen jatorri soziokulturala da, eskolak bere irakaskuntzaren antolaketan jatorri hori kontutan hartzen ez duelako, hain zuzen ere. Eskolaketaren hasieran dago, beraz, gakoa, eta ez eskolaketaren amaieran.

2. Porrotegileen ingurugiro kultureleko berezitasunak

Gaur egungo eskolak eskabide zehatz batzuk agertzen dizkio ikasleari:

- zehaztasunez eta aberastasunez egoki hitz egiten eta idazten ikasi behar du.

- matematiketako eragiketa-buruketa korapilatsuak azkar konpontzeko gaiturik egon behar du.
- gizarte-kondaira eta geografiari buruzko ezaguera zabala eta azterketa zehatzetarako trebetasuna lortzea ezinbestekoa zaio.

Eskatu, hori baino gehiago ere eskatzen zaio, baina hiru arlo horietara bil daitezke eskolaren lanaren eskakizun nagusienak.

Eta esan, zera esan daiteke: hiru puntu horietan nagusia, lehena dela, hizkuntzarena; beste biak hizkuntza bitarteko delarik landu ohi bait dira.

Laburbilduz, honelatsu adieraz daiteke Eskolaren betekizuna: ikaslearen ezaugera-gaitasunak eragin behar ditu, eragin eta garatzen lagundu. Eskolaratzeko, ordea, haurrak bide bat egina du. Jadanik eginiko bide horrek baldintzatuko du (baldintzatu behar-ko luke) haurraren ondorengo urteetako eskolaketa. Haurrak etxe-giroan emaniko ezaguerean garapen-urratsak aztertzea ezinbestekoa zaio eskolari haurren eskolaketa planteatzeko orduan (zuzen eta egoki planteatu nahi badu behintzat). Haurrek, ordea, baldintza ezberdinak dituzte beren ingurugiroan (etxe-koan bereziki), beren ezaguera-garapena gauzatzeko orduan. Haurrak bere inguruan suma dezan giro soziokulturalak berebiziko garrantzia du adimen-gaitasunen garapenerako.

Christine Holzkamp-ek adierazten digunez, ingurugiroak eragin handiagoa du, ikerketa enpirikoek erakusten digutenez, adimenaren hizkuntz ahalmenetan ez-hizkuntzazkoetan baino. Eta eragin hori aztertzen duelarik, honela jarraitzen du:

«hizkuntz trebakuntza oneko ikaslearen gurasoak ez hain oneko ikaslearen gurasoekin alderatzen baditugu, honako ezberdintasun hauek aurki daitezke gurasoen jarrera eta jokabideetan:

- lehen haurtzaroan gehiago hitz egiten diete haiek beren seme-alabei.
- hobeto gogoratzen dituzte seme-alabek eginiko aurrerapenak.
- seme-alaben eskola-eremua eskasen aurrean jarrera kritikagoa hartzen dute.
- haurrei irakurliburu gehiago eskuratzen dizkiete eta mahaiko elkarriketetan gehiago parte hartzen uzten diete.

- harreman-giroan laguntza handiagoa eskaintzen diete seme-alabei, eta hauek laguntza eskatzen dutenean, behar dutena jaso egiten dute,

(...)

Ikusten denez, guraso eta seme-alaben arteko hizketa-harremanek, pentsa daitekenez, erabateko garrantzia dute haurren adimen-garapenerako».

Wolf ikertzailearen lan bat aipatuz, honela jarraitzen du idazle berak:

«adimen-garapen oneko ikasleen gurasoen jarreraren berezitasun, azpimarragarriak, honako hauek genituzke:

- haurren adimen-garapenari buruzko gurasoen itzaropena.
- haurren adimen-garapenaz gurasoek duten ezagutza.
- lexikoa aberasteko haurrari etxean eskaintzen zaizkion aukerak.
- gurasoek etxe-giroan haurrari eskaintzen dizkioten baldintzak, ikasteko.
- eskolako eta eskolaz kanpoko ikaste-egoeretan gurasoek ematen dieten laguntza».

Eta ondorioz Hessek: harreman-giro arruntean sortzen diren arazoak gainditzeko orduan, gurasoak kode landukoak ala kode murriztukoak izatea garrantzi handikoa dela ikusi ahal izan da.

Orain artean adierazitakoa kontutan hartzen dugularik, maila sozio-kultural egoki eta kontzientziatu bateko gurasoen seme-alabek aukera egokiagoak dituzte, beraz, eskolaketari hasiera ona emateko, eta eskolaketa modu erosoagoan jarraitu ahal izateko. Etxe-giroak ere bere eragina du ikasleen adimen-garapenean: giro batek baldintza egokiak sortzen dizkio garapen horri, beste giro batek sortzen dituen baldintzak hain eraginkorrak ez direlarik.

Ikaste-prozesuarekin lotura zuzena duten etxe-giroko baldintzak aipatu ditugu orain artean, nagusiki. Azpimarratu beharrekoa da, ordea, beste heziketa-berezitasunetan ere bereizten direla giro soziokultural ezberdinetako gurasoen hezkuntz ohiturak. Heziketa-berezitasun horiek izango dute ondoriorik, zeharbidez edo, haurren eskolaketan.

Witkin-ek adierazten duenez, gurasoen heziketa-ohiturak honako beste arlo honetan ere bereizi ohi dira: batzuek beren seme-

-alaben askatsunezko eta erantzukizunezko jokabideak bideratu nahi izaten dituzte; beste batzuek, alderantziz, menpekotasunera ohitu nahi dituzte beren haurrak. Maila soziokultural onekoak dira hezkuntz arloan askatasuna helburutzat hartu duten gurasoak, menpekotasunerako jarrerak eragiten dituztenak maila soziokultural ez hain onekoak diren bitartean. Heziketa-ohitura horiek haurren ikasketazko jokabideetan duten eragina honela adierazten du Witkin berak: «Askatasunean eta erantzukizunean hezitako haurrak ekileagoak eta emankorragoak dira beren ikasketetan».

Heziketaren arlo gehiagotan ere bereizten dira maila soziokultural ezberdinetako familietako ohiturak:

- balioen hierarkiak ez dira berdinak.
- motibazio-giroa eta motibazio-gaiak oso ezberdinak dira.
- talde soziokultural ezberdinetako etikazko ohiturak ezin bateratu dira.
- ekonomiari buruzko jarrera eta jokabideak oso bestelakoak dira talde ezberdinetan, etab.

Ez da harritzekoa izango, beraz, eskolak ez baditu ikasleen etxe-giroko baldintza guzti horiek kontutan hartzen eta, bereizketarik egin gabe, haur guztientzat baldintza beretako eskolaketabide bakar bat antolatzen badu, hainbat haur porrotera bideratzea. Ezin bestela izan.

3. Porrotegile gehienen eskolaketaren hasiera

Adierazitakoak adierazi ondoren, aurrikus daiteke porrotegile gehienek zailtasunak izango dituztela eskolara inguratu orduko. Agertzen ote dira zailtasun horiek kanpoaldera, ala ikaslearen barne-sentimenduetan gorderik geratzen ote dira eskolaketaren ia amaiera bitartean? Eta agertzen badira, zertan suma ditzakegu irakasle eta hezitzaileok ikaslearen zailtasun horiek? Era honetako galdera eta arazo ugari bururatzen zaio eskola-porrotaz kezkaturik dabilenari. Laburki bada ere, arazoa aztertzen saiatuko gara.

Goodman-en pasarte luze bat laburbilduko dut, hasteko:

«Lau-bost urtetako hizkuntza eta esperientzia dakar haurrak, eskolara datorrenean. Dialekto batez baliatzen den haurrak eman duen garapen-prozesua eta hizkuntza bateratuaz (ofizialaz eta kulturizatuaz) baliatzen denak eman duena berbera dira. Eskolatzerakoan dakarren bere hizkera sistematikoa da, gramatikalki zuzena bere dialektoaren esparru barruan, bere-bere egina. Horretan ez da bereizten hizkera ofizialaz baliatzen denetik.

Irakasleak haurraren dialekto hori *zuzentzen* badu *ezberdina* delako, ikaslearen garapenaren aurka jokutzen du. Irakasleak dioena bere ordurarteko hizketa-esperientziaren kontra doa. Hizkera arraro batez baliatzen direnen toki gertatzen da eskola haur horrentzat, eta egia ez diren gauzak esaten dizkiote bere hizkerari buruz irakasleek.

Gehiago oraindik: bere dialektoa *txar-tzat* edo *ez on-tzat* jotzen bada, haurrak bere familiari eta etxe-giroan bildu eta egin duen ordurarteko esperientziari balio guztia kentzen zaio. Harritu egingo ote gara horrelako haurrak isiltasunean aurkitzen badu bere babesa? Bai, eta hizkuntz gaitasun desgokia duela esango dugu, gainera! Eta irakurtzen hasteko heldutasuna falta zaiola! Desbideratuak gabilta! Noren hizkeran irakatsi nahi diogu haurrari, berean ala gurean?».

Hau da: elkar-komunikazioan zailtasunak sor daitezke, haurrak bere duen hizkera errespetatzen ez bada, eta eskolaketabi-deari abiapuntua haurraren hizkeran bertan ezartzen ez bazaio; eta, puntu horretatik abiatuz, hizkera kulturizaturako bidea urratsez urrats ematen ez bada.

Izan ere, zein motibazio izan dezake haurrak bapatean hezitzailearen hizkera onartzeko, «guk nahi ez badugu ere, bere familiarakoek eta bere giroko lagunkideek berak bezalaxe hitz egiten badute eta ez irakasleak bezala?». Gai hau aztertzerakoan Corbinek egiten duen galdera da hori. Eta Tax-ek gehitzen du: «Hezitzaileak eskatzen duena ezin beterik aurkitzen dira askotan, zeren konturatuz edo konturatzeke, bere familiaren, bere jendearen eta bere kulturaren aurkako jarrera sumatuko bait dute irakaslearen eskabideetan».

Eritzi hauek komentatuz, zera diote Downing eta Thackray irakasleek: «Ez da, bada, harritzekoa izango, haur horiei eskola arrotz egiten bazaie eta, ondorioz, eskolarekiko hoztasuna sumatzen badute eta mutu geratzen badira».

Ikertzaile askok azpimarratu du beste gertakari bat ere eskolaketaren hasieran: eskolak gaiak lantzerakoan hartzen dituen ere-

duena, hain zuzen ere. 1960.eko hamarkadan asko idatzi zen arazo honetaz, baina arreta gutxi eskaini izan zaio eskolaketako ardura-dunen aldetik. Downing eta Thackray-ren lanetik jaso ditut hitzez hitz honako bi eritzi hauek:

«Irakurgaitako pertsonaiak eta egoerak bere ingurugirokoekin identifika ditzakeenean, erraztasun handiagoz ikasten du haurrak irakurtzen. Ohizko irakurliburu-etako giroek, ordea, akatsik gabeko pertsonaiekin eta auzo dotore-etako ohitura eta inguruekin, ez dute ezaguna zaion famili giroaren inpresiorik sortzen honelako haurraren eta ez diote segurtasun-sentipenik sortzerazten» (*Whipple-k 1996an idatzitakoa*).

Ildo beretik dator Deutsch (1960) ere bere adierazpenetan:

«Adibidez, lehen ikasmailetako testuliburu gehienetan laborantza-giroko gertakariak agertzen dira: baina gure eskoletako haur gehienei ez ezaguna gertatzen zaie era horretako bizibidea. Era berean, haur haurrentzako zentzurik ez duten istorioak kontatzen dira oinarrizko irakurliburu-etan: deskribatzen direnak bezalako haurrekin ezin identifikatuko dira, agertzen diren egoerak ez bait dira beren girokoak. Haur haurentzat esanahi handiko esperientzietan sakondu beharko luke eskolak —berak bait dira beharrik handiena dutenak—, baina egin, alderantziz egiten du, gizarte honek duen beste alde ez-maitagarrietako bat agertzen die eta».

Eritzi berekoa zen Decroly bera, orain aspaldisko idatzi zue-nean, haurrentzat prestatzen diren irakurgaiak, gehienetan, inolako erakargarritasunik gabeak direla, inozoak eta ñoñoak; bere bi-zipenei egokituak izan behar dutela irakurgaiak, fantasia ahaztu gabe. Orduan bai, irakurriko omen lukete haur sozio-ekonomiko-ki behemilakoek ere.

Ez da harritzekoa Mialaret-ek, bere aldetik, beste hau esatea, ondorio modura: «Pariseko ikertzaile batzuen lana aipatuz, zera diosku M. Gilly-k: giro soziokultural oneko haurrek ez hain onekoek baino hobeto irakurtzen dute. Bi giro soziokultural ezberdin horietako haurren artean sortzen diren diferentziak oso adierazko-rrak dira (estatistikoki oso signifikatiboak)». Baina Downing eta Thackray-ren beste hura ere kontutan hartu behar da: zer irakur erazten zaie kulturalki hainbesteko abantailarik ez duten haurrei? Guzti hori ez ote da horren ondorio?

Eskolak haurraren familia eta ingurugiroarekiko haustura bat suposatzen badu —eta badirudi hori gertatzen dela porrot egiten duten ikasle gehienen kasuan—, ikasle hasi-berriarentzat ez du erakargarritasunik kulturatzeko erakunde horrek. Ez du haurra

motibatuko. Arrotz eta aspergarri, interesik gabea gertatuko zaio. Baldintza horietan, aurrerapen gutxi egingo du edozein ikaslek.

Okerragorik gerta daiteke, eta gertatzen dela ere esan daiteke. Sentipen-nahasketa asko datorkio eskolak eskatzen duen aurrerapen-abiadari segitu ezin dion ikasleari. Ezinaren sentipena zama handiegi bilakatzen zaio horrelakoari: ezina eskolan, porrota irakaslearen aurrean, gurasoen aurrean, beste ikaskideen aurrean. Denboraz, bere buruarekiko konfidantza galduko du, autoirudi desagokia sortuko du. Eta ez gutxitan, kultur munduarekiko mespretxua nagusituko zaio, gizartetik automarjinezera jotzeraino iritsiko ez bada ere guztietan.

Horrelako zerbait adieraziko lukete Gates-ek eskuratu zituen datuek: «irakurketarako zailtasunak zituztela eta, psikologoengana bidaliak izan zirenen % 75ek nolabaiteko emozio-desoreka zerraman berekin. Talde horretako lautatik hiruren desorekarako arrazoia honetan zetzan: eskolak eskatzen zion maila eman ezinean edo irakurketa-zailtasunetan».

4. Porrota eta gaurko eta etorkizuneko eskolaren antolaketa

Gaur egungo eskolaketaren antolaketak uste eta teoria bat du bere oinarrian: haur guztiak berdinak direla, eta ondorioz, haur guztientzat eskolaketa-bide bera eratu beharra dagoela. Eta eratu ere, horrelaxe eraturik dugu gure artekoa.

— Adin berean hasi behar dute haur guztiak derrigorrezko eskolara (Adin kronologikoaren eta garapen-adinaren artean desoreka egon daitekeela eta egon badagoela haur askorengan ahaztuz).

— Haur guztiak bide bakarra dute zortzi ikasturtetan zehar. Eta legeak ahaztu egiten du ikasleak, haur izatetik gazte izatera inguratzen doazen neurrian, beren interesetan ezberdintzen doazela.

— Ikasturtez ikasturte landu, jorratu eta aztertu behar dituzten gaiak zehatz-mehatz erabakirik ditu egungo eskolaketa-legeak. Helmuga berdintsura iritsi beharko balute ere ikasle guztiak, ahaztu egiten da abiapuntu ezberdinetatik hasten direla batzuk eta

besteak. Horrela, batzuen komenientzia besteentzat kalte gertatzen delarik.

— Ingurugiro ez hain eraginkorretik datozenak eta baldintza egokiagoetatik datozen beste haiek ikasle-kopuru bereko taldeetan banatzen dira. Ikasgeletan baliabide berak aurkituko dituzte, legez. Prestakuntza bera izan duten irakasleen gidaritzapean ihardun beharko dute, etab.

— Legez egoera horrelakoa bada ere, eta ez da zuzena, egiaz, askotan, oraindik okerragoa da: ingurugiro desegokienetik datozen haurrek irakaslego aldakorra topatuko dute ikastetxeetan —ikastetxe publikoetan, hauetara etorriko bait dira gehienak—, eta soziokulturalki ingurugiro egokienetik datozenek irakaslego iraunkorragoa aurkituko dute: baliabide ekonomiko erosoagoak dituzten familiek beren asmoekin eta helburuekin bat datorren ikastetxe pribatu bat edo ikastola bat aukeratzeko egokiera izango bait dute: irakaslego iraunkorragoa dutelarik, plangintza koordinatuago bat gauzatzeko aukera egokiagoak dituztenak, hain zuzen ere: baita baliabide didaktiko ugariagoak eta eraginkorragoak izateko ere.

Egungo eskolatzeko-araudiari buruz, horiek eta beste puntu eze-goki gehiago ere aipa daiteke. Baina laster indarrean jarriko omen den legeriak berak ez du etorkizun itxaropentsuagorik aurrakusten uzten.

Madrileko Hezkuntza Ministraritzak lege berrirako argitara duen egitasmoak harritu egiten du bat. Onartu ere onartzen bait du, eskolaratzen diren ikasleetan ezberdintasunak nabari daitezkeela, dakarten garapen-mailan jatorrizko ingurugiro ezberdinak eraginda edo. Ezberdintasun horiek berdintzeko eginkizuna eskolari demaio aipatutako egitasmo horrek. *Escuela comprensiva* izenez bataiatu duten eskola-era berri horrek haur eta ikasle guztiei beren ahalmen eta gaitasunak lantzeko eta garatzeko aukera berak eskuratu behar omen dizkie. Eta berdintasun horren izenean, eskolabideak guztientzat bera izan behar du:

— prestakuntza bereko irakasleen esku egongo dira beren garapenean aurreratuago eta atzeratuago dabiltzan haurrak.

— haur-kopuru bereko taldeetan ikasi beharko dute ingurugiroaren eraginez beren ahalmenak gehiago nahiz gutxiago garatzeko aukera izan duten ikasleek.

— dirudienez, eskola guztiei baliabide berdinak eskainiko zaizkie *berdintasuna*-ren izenean, kokaturik dauden inguru kulturaren aberastasuna edo pobretasuna kontutan hartzeke.

— haur-kopuru beretsuko eskolei irakasle-kopuru beretsua dagokie, haurrak langile arrunten kulturgirokoak edo kultura landuko familiakoak diren kontutan hartu gabe.

Etorkizuna horrela planteatuz gero, eskola-porrotak lehenean iraungo eta jarraituko duela pentsa genezake. Eta etorkizunean porrot egingo duten ikasleak oraingoan ere porrot egiten dutenen antzekoak izango direla aurrikus daiteke. Porroterako dagoen arrazoi nagusiari konponbiderik jartzen ez zaiolako: haurrek eskolara orduko dakarten garapen-maila ezberdina ez du kontutan hartu nahi laster batean omen datorkigun eskola honek ere. Abiapuntua bera ez bada, zaila izango da helmuga berera iristea, bide bera eginez.

Orain hogeit bat urte Basil Bernstein-ek idatzi zituen hitz haiek datozkit gogora: «Nola oinarrizko eskoletan hala ertainetan, baliabide eskasegiak eskaintzen dizkiegu haur hauei [kultura ez hain landuko ingurugirokoz ari da] eta eskola horietako irakasleak maizegi aldatzen dira, eskola horietan iharduteko behar bezalako prestakuntzarik ez dutelako. Hala eta guztiz ere, zera nahi dugu: bere lanean kementsu ari den irakasle-talde txiki batek baldintza horietan arazo guztiak konpon ditzala. Jasan behar duten lan- eta egoera-tentsioak erabat nekaraziko ditu horrelako irakasleak, eta gaixotu egingo dira». Eta badakigu kalteturik nortzuk gertatuko diren: eskola horietako ikasleak. Nola harrituko, beraz, baldintza horietan porrotak aurrera jarraitzen baldin badu?

L. O.

EL ESTUDIANTE, SU ENTORNO Y ESCUELA

L'ÉTUDIANT, SON MILIEU AMBIENT ET SON ÉCOLE

Aunque el llamado «fracaso escolar» se constate al finalizar la EGB, es claro que sus fundamentos radican al principio del mismo. El actual sistema escolar hace caso omiso de las diferencias de desarrollo de los diferentes niños que acceden a la escuela, reproduciendo de este modo y continuando las diferencias socio-culturales de la sociedad del entorno. Un factor importante, al que el artículo presta especial

atención, es el hecho lingüístico y la necesaria continuidad del tipo de lenguaje (sea standard o dialecto) propio del niño, y que no debe ser reprimido en la escuela, so pena de lesionar gravemente su desarrollo intelectual progresivo. El artículo acaba apuntando serios defectos del proyecto de reforma de la enseñanza del Ministerio de Educación estatal, advirtiendo que, en su forma actual, es de temer que no sirva absolutamente nada para remediar el problema del fracaso escolar.

Même si le dit échec scolaire se constate à la fin du premier cycle (E.G.B.), il est clair que ses fondements remontent au début de ce premier cycle. Le système scolaire actuel néglige les différences de développement des différents enfants accédant à l'école et, de ce fait, reproduit et prolonge les différences socio-culturelles de la société de l'environnement. L'article porte un très grand intérêt à un facteur important: le fait linguistique et la continuité nécessaire du type de langage propre à l'enfant (langue standard ou dialecte). Langue que l'on ne doit pas réprimer sous peine de porter gravement préjudice à son développement intellectuel progressif. L'article souligne, finalement, de sérieuses failles dans le projet de la réforme de l'enseignement du Ministère de l'Éducation Nationale et constate que, sous sa forme actuelle, il est à craindre que le dit projet soit inefficace pour remédier au problème de l'échec scolaire.