

## **Gizarte kohesionatua helburu, inguruneko gizarte-hezkuntza jarduna**

(Social educative activity of the environment for social cohesion)

ABAD, Begoña; GARCIA, Oihane; DÁVILA, Andrés;  
ARRIAGA, Mikel

Euskal Herriko Unib. (UPV/EHU). Gizarte eta Komunikazio  
Zientzien Fak. Soziologia II saila. Sarriena z/g. 48940 Leioa.  
Koheslan - Kohesio sozialerako azterketa taldea

---

Hezkuntza formal eta instituzionalaren esparrutik harantzago bere ingurunean txertatzen diren gizarte-hezkuntza jardueri helduko diegu; eskolaren kasua da, egitura ireki gisa den aldetik, gizarte eskusioarekin duen harremana soilik ulertzen delako komunitateko testuinguru eta eragileak kontuan hartuta, kulturartekotasunezko heziketan oinarrituta komunitateko *gizarte kohesioaren* aldeko lan sare bat osatzeko.

Giltza-Hitzak: Ingurunea. Kulturartekotasuna. Gizarte-hezkuntza jarduera. Gizarte diagnostika. Euskal gizarte.

Más allá del ámbito de la educación formal e institucional, analizaremos las actividades para la educación social que se integran en el entorno. Es el caso de la escuela. En cuanto que estructura abierta, su relación con la exclusión social sólo se entiende al incluir el contexto y los agentes de la comunidad. Apoyándose en la educación intercultural, debe fomentar la creación de una red a favor de la cohesión social.

Palabras Clave: Entorno. Interculturalidad. Actividad de educación social. Diagnóstico social. Sociedad vasca.

Au-delà du cadre de l'éducation formelle et institutionnelle, nous analyserons les activités pour l'éducation sociale qui s'intègrent à l'environnement. Prenons le cas de l'école : lorsqu'il s'agit d'une structure ouverte, sa relation avec l'exclusion sociale s'entend juste au sens d'inclure le contexte et les agents de la communauté. L'éducation interculturelle doit encourager la création d'un réseau en faveur de la cohésion sociale.

Mots Clés: Environnement. Interculturalité. Activité d'éducation sociale. Diagnostic social. Société basque.

## 1. GIZARTEAREN KOHESIOA

Soziologia klasikoan *gizartearen kohesio* kontzeptua funtsean talde bateko kideek euren artean garatzen zituzten partaide-izaera hautemateei lotzen zitzairen. Hau da Durkheim-en eta bere “elkartasunaren” definizioaren kasua, soziologo frantsesak XIX. mendearen amaierako gizarte loturaren hausturaren inguruan zeukan kezka adierazle.

Baina gaur egun, egungo gizarteetan, egiturazko eta kultur adierazle ezberdinek haustura horren berri ematen dute. Esaterako, hazkundeak eta informazioa, hezkuntza, hedabideak eta, oro har, ezagutzaren gizartearen ondorioak eskuratzeko erraztasunak ongizate handiagorako itxaropena sortzen dute, baina horrek talka egiten du aberastasuna pilatzearekin, gero eta langabezia handiagoarekin, soldata arteko ezberdintasunak areagotzearekin eta prekarizazio-forma ezberdinekin. Gizarte bidegabekeria hautemate horrek, gizarte-mugikortasuna eta baliabideak eskuratzeko itxaropenaren frustrazioarekin batera, konfiantza sistemikoa hondatu, demokraziaren legitimitatea urratu eta gatazkak areagotzen ditu.

Bestalde, bestea ukatzean oinarrituriko arrazionaltasun kulturalak elkarrekikotasun gizarte lotura herritarra puskatzen du “*talde baztertuak, hezkuntza, enplegua eta diru-baliabideak eskuratzeko zailtasun handiagoa izateaz gain, euren balio, nahi eta bizimoduak politikoki eta kulturalki ez onartzearen ondorioz ere aurkitzen baitira baztertuta. Gainera, kontuan izan behar da bestea ukatzeko mendetako ezaugarri horrek gizarte ezberdintasuna eta segmentazioa sendotzen dituen balio-eredua ezartzen duela kultura politikoan eta eguneroko bizimoduan. Honela, bazterkeria sozioekonomikoak eta diskriminazio kulturalak elkar bultzatzen dute*” (CEPAL, 2007: 20. orr.).

Azkenik, aldaketa kulturek bultzatu egiten dute indibidualismoa, baita utopiak eta proiektu kolektiboak ere, komunitatearen partaide izateko zentzuarekin batera, ahuldu, gizarte eragileen mapa –emakumeak, talde etnikoak, gazteak, adinekoak, auzoetako eta tokian tokiko taldeak- segmentutan banatutako interes eta eskaera zehatzekin zaildu eta segmentatu egiten den bitartean.

Errealitate hau egiaztatzeak eragin du gizartearen kohesio kontzeptua berriz itzultzea agenda akademiko eta politikora, baina esanahi semantikoa nabarmen hedatuta. Horrela, lehenengo esanahiarekin batera, kontzeptua helburu eta erantzukizun komunak, tolerantzia edo konfiantza, kasu, aldarrikatzea ahalbidetzen duten partaide-izaera zentzuarekin eta elkartasunarekin lotzen dituen, *Ongizatezko Estatutik Ongizatezko Gizartera* igarotzea posible eginda, bigarren esanahi bat sortu da, politika publikoetan duen ikuspuntutik kohesioa gizarte barneratzearekin lotzen duena. Ikuspegi honetatik, kohesioa Estatuak hornitzen dituen funtzio eta zerbitzu sozial ezberdinak (politika publikoak) eskuratzeko berrantolatutako egotearen ondoriozko gizarteratzea izango litzateke<sup>1</sup>.

---

1. Kontzeptualizazio bikoitz honi buruzko aipamenak gizarte-politika diskurtsoaren esparruan zein akademikoan aurki ditzakegu. Lehenengo kasuaren adibide gisa Europako Kontseiluak kohesio terminoari ematen dion zentzua aipa dezakegu: “*gizarte batek gaitasuna bere kide guztien ongizatea bermatzeko, ezberdintasunak ahalik eta gehien murrizteko eta polarizazioa duen ekiditeko; gizarte kohesionatua elkarrekiko babes-komunitatea da, pertsona askeek osatuta, xede komun hauek bitarteko demokratikoen bidez helburu dituztenak*” (European Committee for Social Cohesion 2004). Bigarren kasuaren adibide gisa Berger-Schmitt-en definizioa (2000:28) aipa dezakegu, gizartearen kohesio kontzeptua “*disparekotasunen, ezberdin-*

Definizio hedatu honek bere baitan dauka eraturiko gizarte barneratze/baztertze mekanismoen eta hauek jarduten duten moduaren aurrean herritarrek garatzen dituzten erantzun eta bitartekoen arteko dialektika.

Lehenen artean, aukera, trebetasun eta zaurkortasun ezberdintasunak murriztearren, gizarte banaketa-politikaren eta transferentzia-sistemaren gainean gehiago edo gutxiago eragiten duten mekanismo guztiak sar ditzakegu; besteak beste, enplegua, hezkuntza-sistemak, berdintasunaren eta ongizatearen aldeko politikak eta gizarte-babeserakoak (Hopenhagen, 2007).

Bigarrenek kapital sozialarekin<sup>2</sup> lotutako esparruak hartzen dituzte, pertsonak bata bestearekin elkartzen dituzten konfiantzazko eta balio komunek osatutako sareen garapenarekin.

## 2. ESKOLA ETA KOHESIOA

Gizarte kohesioa lorpena da; pertsonen ekintzaren gizarte eta politika borondatea egikaritzearen emaitza eta, zentzu horretan, eratu, garatu eta orekatu egiten da denboran, baina era berean agortu eta hautsi egiten da.

Hezkuntza, eta gizarte modernoetan duen forma erakundetuak, hau da, eskolak, nahitaezko mekanismotzat jo dira prozesu honetan. Izan ere, bi izan dira hezkuntzaren oinarriko funtzioak: batetik, “moral kolektiboaren *garapena eta irakaskuntza, gizarte konplexuetan erlijioa ordeztara etorri den gizarte zementua dena*” eta, bestetik, “*industria-iraultzaren ondoriozko lanaren gizarte banaketan beharrezkoak diren lanbide ezberdinen (karrera liberalak edo kargu industrialak) prestakuntza bereizgarria*” (Guerrero Serón, 2003: 71. orr.).

Funtzio hauen arteko lehena partaide-izaera eta gizarte lotura terminoetan pentsaturiko gizartearen kohesioarekin lotzen da, gizarte osoak unibertsaltiki konpartituriko balioen inguruan egituratuta. Bigarren funtzioak gizarteratze terminoarekin lotzen du kohesioa, botere eta gaitasun ezberdintasunen arabera ekoizpen eta ugalketa gizarte egitura hierarkizatuan kokapen ezberdinak daudela onartuta, horrek isla garbia edukiko luke eskoletako publikoak adar bereiztuetan banatzean.

Hau izan da eskola-erakundearen funtzionamendua Europako modernotasunean zehar. Eta baliteke aldi horretan eskola-erakundeak benetan bere helburua lortu eta gizartearen kohesioa sortu izana. Ez gara geldituko gai hau eztabaidatzen. Hala ere, nabarmendu nahi dugu mugitzen garen gizarte eta kultur testuinguru berrian eskolak berriro pentsatu behar duela bere ezaugarriren bat edo beste, gizartearen kohesioa lortzeko xedea mantenduko badu.

Izan ere, egungo gizarteetan ukaezina da aniztasuna oinarri kultural gisa. Arazo ezberdinak sortzen dira gizarte hauetan sortze dira ustez balio bera duten konponbi-

---

*tasunen eta gizarte bazterkeriaren murrizketarekin*” eta “*gizarte harremanen, elkarreraginaren eta loturen sendotzearekin*” lotuta.

2. Ikerketak frogatu du pertsonak bata bestearekin elkartzen dituen konfiantzazko eta balio komunek osatutako sareak gisa ulertutako kapital sozialak (Portney eta Berry, 2001) tokiko komunitatearen barneko gizarte kohesioaren garapenari laguntzen diola eta berehalako isla daukala bertako kontuetan eta bertakoek eguneroko herri-gailetan parte hartzeko eta laguntzeko daukaten nahian.

de, ibilbide, jarduera eta balio ezberdinak, uniformetasunaren gaineko sozializazioan oinarrituriko gizarte kohesioaren inguruko adostasuna apurtzen dutenak. Alain Tourainek dioen bezala, hezkuntzak berebiziko garrantzia eman behar die aniztasunari (historikoa eta kulturala) eta bestearen onarpenari, adin ezberdinetako gazteen arteko komunikaziotik hasita, kultura arteko komunikazio-forma orotara hedatzeko. Aniztasun hau onartzeak material didaktikoak aldatzea eta irakaskuntza-programen dibertsifikazioa dakar nahitaez.

Halaber, gizartearen kohesioa kolokan jartzen da, baita ekoizpen eta ugalketa gizarte egituran integrazio funtzionaleko ikuspuntutik ulertuta ere. Gogoratu behar da eskola-ibilbidearen fluxua bera hautaketa-, bereizketa- eta segregazio-irizpide bihurtzen dela, eskola lehiakortasun logika bat ezartzen baitu, eskolatze, kokapen eta ikasgai sareak elkarren kontra jarrita, lehiari dauden eskola-baliabideen eskuratzeko bereizgarriak irauten duen bitartean.

Ez da beharrezkoa gogoraraztea testuinguru honetan, hezkuntza-sistemak, edo eskolak, bakarrik lortuko duela gizartearen kohesio helburua, gizarteratze moduan ulertuta, bere baitan garaturiko merituen arabera logikaren eta eskola lehiakortasunaren ondorio bereizgarriari eta baztertzaileri aurre egiten badie. Honi dagokionez, Tourainek esaten du (2005: 163-167orriak) eskola gizartearen eta honen aldaketen kudeaketa demokratikora bideratuta egon behar dela. Egoeren eta aukeren ezberdintasuna zuzentzeko borondatea egon behar da, egoera pertsonal eta kolektiboaren gaineko ikuspegi errealistarekin, idealista izan beharrean. Honek jardueren aldaketa edo berrazterketa eskatzen du, helburuena baino, eskola lehiakortasuna dela-eta (lehiakortasuna karrera eta trebetasun gisa) kolektibo batzuetan aurkez daitezkeen hutsuneak edo gabeziak “konpentsatzeko” asmoz.

Hezkuntza-jarduerak berraztertzeak, lehenik, hezkuntza-eremua ireki beharra ekarriko du, eta ondoren, gizartearen kohesiorako erreferente gisa gizarte eta komunitate inguruneak duen balioaren azterketa.

### 3. AUZOA, INGURUNEA, SAREA

Baina, zer joko dugu ingurunetzat? Zein bereizketa kontzeptual ezarriko dugu auzo edo sare bezalako terminoei dagokienez, hurbileko arlo semantikokoak izateagatik bereizketarik gabe erabili ohi direnak?

Gure interesa gizarte kohesioari laguntzen dioten inguruneko gizarte-hezkuntzako jardueretan jartzean, ingurunea pentsatu eta sortzen duten jarduerari heldu baino ez dugu egiten. Zeren hau inoiz ez baitago alde aurretik emanda. Alderantziz, arian-arian eratuz doa, elkarlan komunitarioko jardueren bidez; hau da, beraiek bere buruarentzat burututa, euren zailtasunen eta gaitasunen arabera.

Ingurunea bertakotzeko joera aintzat hartuta, zerbait nabaria balitz bezala, haren ikuspuntu eraikitzaile hori azpimarratu behar dugu; ez haren izaera mugagabea, ezta haren status problematikoa ere bistatik ez galtzea dakarrena. Alferrikakoa ez baita inguruneak barneratze ekintza guztien posibilitate-baldintzen berri ematea.

Horregatik, gure kasuan “ingurunea” jotzen dugu gizartearen kohesiorako gizarte-hezkuntza esparrutzat; hots, norbanako zein talde gisa hazteko aukerak aurkitzeko

bizi-eremutat (konfiantza, onarpen eta autoestimazko elkarreragin eta jardunbideak biderkatuz, horiek barneratze-faktore diren heinean).

Ingurune horren eraketa bidez bilatzen ditugu jardunbide egokiak eta eskola aisialdi eta familia testuinguruetakoa eragileen eta agentzien arteko elkarlan esperientziak, baita, nahiko luketen arren, arrazoi batengatik edo besterengatik erakundetze handiagoa eta hobea izateko oraindik oztopoak dituzten bestelakoen artean.

Ildo horretatik, inguruneak eraketa material zein sinbolikoa dakar (hurbiltasun espaziala eta soziala), talde-lurraldetasunak berregiteko gaitasunarekin, betiere beraur lurralde konpartitu berri baten proiektu gisa proposatzen baita, baina norberaren jardunbideen elkarrekiko deszentramendutik abiatuta (lurralde komunaren gizarte ekoizpena, talde esku-hartzaile ezberdinen lurraldea berrainguratzearen ordez). Edo, bestela esanda, ingurunea osatzeak lurraldetasun-prozesu ezberdinen agerpena dakar.

Puntu honetan, komeni da azpimarratzea ingurunea “leku komun” eratzeko modua, esamolde horren zentzu gogor eta muturrekoan. Horregatik, guztia ulertzea errazteko, komeni da argi esatea ingurune nozioa erabiltzean aintzat hartzen dugula sare eta auzo nozioekin batera; izan ere, kasu bakoitzean darabiltzagun toki-esparru zehatzek termino hauetan erantzun behar diote euren artikulazioari:

a) “Auzoa”, aldi berean lurralde administratibo eta sinboliko gisa eratzen da.

Lehenengo esanahian nolabaiteko biztanleriarekin lotzen da, aldagai soziodemografiko ezberdinen arabera banatuta, kasu batean edo bestean den bezalako eratzen duten neurketa estatistiko ezberdinen bidez.

Bigarren esanahiak, ordea, leku zehatz bat adierazten du, forma soziohistorikoa memoria kolektiboaren bitartez (irudikapen baten ekoizpena) ematen zaiona, horrela bere iraupenaren aztarna espazio aldakor baina denona bezala identifikagarrian egonkortuta.

b) “Ingurunea”, auzo batean edo bestean bizi direnen (eta ez bakarrik etxea dutenen) arteko gizarte harremanetarako gunearen eraketa jasotzen du.

Bizitza zikloari zein partaidetzako gizarte taldeei erreparatuta, subjektuaren esparru-osagarriari dagokion ingurunea, eta beraz, ez da lotzen hainbat norbanakoren inguruan dagoenarekin –euren burua sozializatzeko barneratu beharko lituzketen kanpokotasunez ari bagina bezala- baizik-eta elkarren arteko harreman mendekotasunarekin, horren bidez eragileek zein agentziek gizartearen kohesioa ehundu eta desegiten duten hartu-emanetan parte hartzen dutelako. Hortaz, ingurunea gizartearen kohesiorako posibilitate-baldintza zein beraren une bat da.

c) “Sarea(k)”, autonomia ikasteko epe luzerako zein hurbiltasun terminoetan pentsaturiko elkarlan komunitarioko jardunbideak zuzentzen dituzten gizarte-hezkuntzako –edo laguntzazkoak (Davila eta García, 2007) harremanak jasotzen ditu(z)t(e), eta interes bikoitza dute:

– Zerbitzu (edo jarraipen) harremanen logikak (berariaz sortutako egitura eta erakundeen funtzionamenduaren mesederako diren helburuak betetzeari begirako atxikitzea sustatzen du) berarekin dakarren gizarte talde arteko ohiko zatikapena indargabetzen dutelako.

- Era berean, azterketagaiaren helburuaren ohiko zatikapena (zein ikasgai edo norabidetik heltzen zaion arabera) indargabetzen dutelako, zeren aipatu sa-reak ingurunearen berezko heterogeneotasunetik eratzen baitira.

#### 4. ESPARRU PUBLIKOAN HEZTEA

Eraikuntza kontzeptual honen arabera ulertu behar da aurreko lerroetan egindako proposamena, eta horren arabera “*hezkuntza-jarduerak berraztertzeak, lehenik, hezkuntza-eremua ireki beharra ekarriko du, eta ondoren, gizartearen kohesiorako erreferente gisa gizarte eta komunitate ingurunea aintzat hartzea*”.

Asmo horretan nabarmentzekoak dira eredu alternatiboen esperientziak, esaterako, hezkuntza-zentroak *Ikaskuntza Komunitate* bilakatzea (Elboj et al., 2002). Egun, eskola-hezitzaile ipurterreenak euren segurtasun-mugetatik harago joaten dira –eskolako horma eta hesiek ezarritakoetatik harago– hormaz kanpoko komunitateko pertsona eta kolektiboekin harremanetan jartzeko. Ingurunearen integrazioari irekitzen zaizkion gero eta esperientzia gehiago ezagutzen dira, zerbitzu publikoaren zentzua berrindartuta: “*komunitatetik komunitatera partaidetzaren bidez*” (Aubert et al. 2006: 134).

Toki-esparruan, holako planteamenduak toki-eragile aktibo ezberdinak behar ditu (familiak elkar-teak, gizarte zerbitzuak, administrazioak, ikastetxeak,...), elkarlanaren aldeko aukera *Komunitate Hezkuntza Plan* batean gauza daiteke, hau da, *gizarte-hezkuntza esparru bakarra* osatzen duen komunitateari zuzendutako hezkuntza-estrategia batean.

Gizarte-hezkuntza plana hiru baldintza hauek betetzen dituzten pertsonengana zuzenduta has daiteke: adin txikikoak, seme-alabak eta ikasleak, berauei bideraturiko hezkuntza-agentzia eta eragileen kopurua beste edozein adin-segmentuk biltzen duena baino askoz ere handiagoa baita. Adin txikikoekin esku-hartzeak helburu dauka eguneroko bizimoduko euren hiru testuinguruetan –aisialdian, familian eta eskolan-aldi bereko aurrerapenak lortzea, kalitatezko bizitza proiektu baten oinarri izan daitezten.

Beste batzuetan adierazi dugun bezala (KOHESLAN, 2008), Komunitate Hezkuntza Plana honakoa barneratuta hasten da garatzen:

- nerabearen heziketa ez dela eskola-aldian bukatzen, bere bizitzak eskola-denbora, eskolaz kanpoko denbora eta eskolakoa ez den denbora dituela eta hezkuntza-jarduerak hiru denboren jarraitutasuna bilatu behar duela,
- nerabearen heziketak ez duela soilik eskola-gunea bere baitan hartzen, gune aniztetatik igarotzea nerabetasunaren ezaugarri berezia dela eta hezkuntza-jarduerak gune ezberdinen “hezkuntza-erabilera” sustatu behar duela,
- denok garelako *hezitzaile* eta *ikasle*, elkarreraginean aldi berean egikaritzen ditugula bi funtzioak eta, ondorioz, “hezkuntza-elkartegintza” eta “partaidetza” sustatu behar ditugula.

Planaren eragile aktiboek sendotu edo eratu nahi den toki-ingurunean elkartasunezko jarduerak sustatu eta berdintasunezko harremanak ezarri nahi dituzte jarduera eta elkarreraginean dinamikaren beraren bidez. Eskarmentua duten eskola-eragileek eta kaleko hezitzaileek lehen urratsak ematen dituzte, bai gazteekin duten eskarmen-

tu handiagatik, bai adin-talde ezberdinen eta erakunde administratibo ezberdinen arteko bitartekaritzarako duten leku estrategikoagatik, errealtate bihurtzeko. Horrela, komunitateko auzokide aktiboen laguntzarekin batera, oinarrizko *jarduera*-sekuentzia bat planteatzen diote euren buruari:

- komunitatean gertatzen diren kultur eta gizarte dinamikak sakonki aztertzea eta ezagutzea,
- nerabeen hezkuntza-prozesuan esku hartzen duten toki-agentzia eta eragileen arteko elkarrizketa sustatzea,
- gune komunean elkarrekiko konfiantza eta onarpen jarrera eta jokabideak bultzatuko dituzten hezkuntza-jarduerak programatzea,
- toki-komunitateko pertsona eta kolektibo guztien berdintasunen zein desberdintasunen (adina, arraza, generoa,...) ezagutza sozializatzea,
- subjektu ezberdinen enpresa kolektiboetan (adibide bat jartzearren, euskara hizkuntza erabilgarri gisa berpizteko asmo komuna) partaidetza sustatzea,
- familia eragile helduen prestakuntza-dinamika artatzea, euren adin txikikoen heziketari onurak ekarriko dizkiona,
- eskola-porrotari aurre egiteko eta lanbide-orientazioa errazteko estrategiak ezartzea,
- gizarte bazterkeria arrisku larrian dauden gazte eta familien gainean lehentasunez eta bereziki jardutea,
- gaztearen hezkuntza-gune ezberdinetan mugi daitezkeen tokiko giza baliabideak eskuratzea,
- tokikoak ez diren eragileak (unibertsitarioak edo bestelakoak) erakartzea Komunitate Planaren toki-dinamika zehatzaren garapenean parte har dezaten,
- eta komunitateko gazteentzako *kalitatezko bizimodua* ahalbidetzea helburu duen beste edozein.

Deskribaturikoa bezalako jarduera-sekuentzia batek konfiantzazko eta onarpenezko elkarreragin eta jarduera ugari behar ditu, subjektu ezberdinak euren berezitasunetan zein partaide-izaeran berretsiko dituztenak. Kalitatezko bizimoduak *konfiantza* (segurtasun materiala eta afektiboa) eta *onarpena* (ekarpen berezi bakoitzarena) behar ditu.

Jarduera eta elkarreragin hauetariko batzuk orokorrak dira, eta beraz, edozein baldintzatakoko gazte eta neraberi hedagarriak, beste batzuk, ordea, zuzenago lotzen dira haietariko askok daukaten gizarte gutxiengo baldintzarekin. Batzuk adin txikikoen aniztasunari eta autonomiari dagozkie, beste batzuk gehiago lotzen dira haien prestakuntza eta orientazioarekin. Azkenik, badaude gizarte zerbitzuek dagoeneko ezagutzen dituzten jarduera eta elkarreraginak, euren esperientziatik argitu egin behar dituztenak; beste batzuetarako, hezkuntza-eragileak bereziki ondo kokatuta eta prestatuta daude; eta beste batzuk komunitateko familia eta elkartegintza arloetako autoonarpenearen eremuan burutzen direnak (gazteriarren autoantolakuntza, ijitoen el-

karteak, etorkinen elkarteak eta abar). Sektoreko esperientzia eta ekimen aberats honi guztiari ekarpenak egiteko denbora eta lekua aurkitu behar zaizkio.

## 5. KALEKO HEZKUNTZA ETA BERE LEKUAK

Ikaskuntza Komunitateek pistak eskaintzen zizkiguten eskola-eremu eta denboretako hezkuntza-jarduera berrien eta bertan lan egiten duten eragileen funtzioaren gainean. Eskola-eragile aurreratu hauek kalera ateratzeko apustua egiten badute, ia ziur egingo dute topo eskolako paretetatik metro batzuk harago adin txikikoen heziketaren gainean ere aritzen diren bestelako hezkuntza-eragileekin: kaleko hezitzaileak dira.

Sakabanatuta eta erakundeen aldetik arretarik jasotzen ez badute ere, kaleko hezitzaileak, agentzia formalagoen (tokiko gizarte zerbitzuak) edo informalagoen (borondatezko elkarteak) mendekoak, euren funtzioa egunez egun asmatu eta gutxietsiak eta ezezagunak bezain baliagarriak diren jarduteko moduak esperimendatzen dituzte (KOHESLAN, 2006 eta 2008; Arriaga Landeta, 2007 eta 2008).

Ikastetxera sartzeko eskailerak, eraitsi ostean sortutako gune txikia eta txirrista apalekin eta *skateboard* egiteko arrapalekin hornituta, nerabearen presentziak bizi-tutako plaza hits horretako banku hori (eta ez beste bat), bat-batean kirola egiteko gune bihurtutako kalea,... ez dira kalitatezko gune fisikoak izaten, baina beti dira biziak harremani dagokienez. Bertan gertatzen diren topaketek jolas-jarduera bat konpartitzeko helburua izaten dute edo, besterik ez, lagunekin “egotekoa”: hizketan, entzuten, eztabaidatzen, proposatzen, aldarrikatzen, laguntzen,... Konfiantzazko eta onarpenezko jarduerak garatzen dira leku horietan.

Kaleko hezitzaileek oso ondo ezagutzen dituzte diseinatu gabeko leku hauek, nahita egiten duten kaleko ibilbidean horien sorreraren lekuko pribilegiatuak baitira. Batzuek badute nolabaiteko arriskua, izan ere, bizitza-eskola txarra gerta daitekeen eremuak izan daitezke. Kalea eremu publiko hezigarria izan dadin borroka egitea lan polita eta garrantzitsua da.

Kaleko hezitzaileen funtzio garrantzitsuenetako bat “*eremu zabaleko*” hezkuntzan zuzenean esku hartzea da. Nerabea bere testuinguru eta ingurune bereziko eragile-tzat jotzen dute. Horregatik konbinatzen dituzte kaleko hezitzaileek nerabearen unibertsora bideraturiko jarduerak (kirola, txangoak eta abarrak) arriskuan dauden norbanakoen edo parekideen taldeetara bideraturiko beste batzuekin (tailerren, paseoen eta abarren bidez).

Helmuga ezin hobea da kalean erakarritako eragilea, edo daukan arrisku-egoeragatik eratorria, bitartekaritzako eragile aktibo bihurtzea. Horrela ezagutarazi digute eta horrela kontatzen dugu: “*Futbol talde bat lorpen handiagoa da entrenatzailea bertakoa izatea ezinbestekoa ez bada*”. Norabide berean doaz erreferentzia bihurtu nahi duten sexu eta jatorri desberdinetako gazte boluntarioen hezkuntza-proiektu mistoak, “*rol aldaketa egoerak sortzeko, honek norberaren aitortzari eta autoestimari eragin diezaien eta gizarte mailako estereotipoak eta aurreiritziak gainditzea ekar dezan*” (KOHESLAN 2008: 68).

Nahiz eta kaleko hezitzaileek oro har udalerriko Gizarte Zerbitzuen mende dagoen zerbitzua eratzen duten, esku artean darabiltzaten norbanako eta talde kasuen zati txiki bat baino ez da gizarte langileengandik eta inguruneko ikastetxeetatik eratortzen



(azkenekoen zailtasun zehatzen bat duten oso adin txikiko haurrak eratortzen dituzte gehienbat). Nerabeekin esku hartzen duten jarduera gehienak kalean egiten duten zuzeneko lanetik etortzen dira.

Beste diziplina batzuetako profesionalekin elkarlanean aritzen direnez, lotura izan daitezke Udal Sailen artean nahiz osasun, hezkuntza, kultura, elkartegintza, boluntarioria eta abarreko beste gizarte erakunde batzuen artean. Daukaten eta eskaintzen duten ordutegi malgutasunak bereziki egokiak egiten ditu gizarte esku-hartzeko profesionalek zein eskola-klaustroek eskatzen duten laguntzarako.

Kaleko hezitzaileak kaotikoki elkarri erantsitako erakunde hauetariko bakoitzetik igaro behar dira noiz edo noiz, baita horien jardueran ikuspegi global eza ikusita eta pairatuta. Zalantza izpirik gabe, esan daiteke zeharkako ekintzarako duten bokazioa dela frustrazio gehien dakarkiena. Hasteko, eskola eta kaleko hezitzaileek asko dute elkarrekin hitz egiteko. Batzuk hasi dira euren ekintza koherentziaz koordinatzen.

## 6. LABURPENA

Gizarte kohesio eta eskusio kontzeptuen bilakaerak oinarritzko kontzeptualizazio berri bat erakusten du: eratutako mekanismoen makro-azterketa sistematikora zein eragileen mikro-azterketara eramaten gaituen erredukzionismo oro gainditzea.

Erredukzionismo bikoitz horren aurrean bitarteko mailaren ikuspegi gero eta garrantzitsuagoa da. Bitarteko maila esanguratsua dela onartuta, beharrezkoa da maila hau gauzatu dezaketen dimentsio zehatzen inguruko hausnarketa teorikoa.

Azterketa esparru guztietan, baina bereziki gizarte-hezkuntza esparruan (bertan garatu du Koheslan taldeak berriki euskal gizarteko gizarte kohesio eta eskusioaren gaineko jarduna), azterketa dimentsio bat nabarmentzen da: ingurune kontzeptua.

Kontzeptu honek leku zehatz batean bizi direnen gizarte harremanen eremuaren berri ematen du, eta gizabanakoen bizitza zikloari zein eurek osatzen duten gizarte taldeei erreparatzen die. Horrela, inguruneak gizabanako multzo baten inguruan dagoenari egiten dio aipamen, baina, nagusiki, gizarte kohesioa ehundu edo desegiten duten hartu-emanetan diharduten eragile eta erakundeen elkarren arteko harreman-mendekotasunari.

Kontzeptu horren arabera uler ditzakegu hezkuntza formal eta instituzionalaren esparrutik harantzago eta bere ingurunean txertatzeko esparru hori gainditzeko duten hezkuntza jarduerak. Eskolaren kasua da, bere papera egitura ireki gisa jokatzeko duelako eta gizarte eskusioarekin duen harremana, zentzu zabalean, soilik ulertu daitekeelako komunitateko testuingurua eta eragileak kontuan hartuta.

Horrek adierazten du zergatik ateratzen diren gero eta sarriago hezkuntza eragileak euren segurtasun mugetatik komunitateko hezkuntza, kultura, kirol edo laguntza elkarrekin eta pertsonen bila eta zergatik osatzen duten haiekin guztiekin komunitateko *gizarte kohesioaren* aldeko lan sare bat kulturartekotasunezko heziketan oinarrituta.

## 7. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- AUBERT, Adriana; DUQUE, Elena; FISAS, Montserrat; VALLS, Rosa. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del S. XXI*, Bartzelona: Graó, 2. argitalpena, 2006; orr.142.
- ARRIAGA LANDETA, Mikel. “Adolescentes gitanos vascos: voces y propuestas socioeducativas”. En: Zerbitzuan, nº 44, Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz, 2008; 55-65 orr.
- ARRIAGA LANDETA, Mikel. “El entorno local como ámbito de acción socioeducativa”, en: Zerbitzuan, nº 42, Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz, 2007; 61-73 orr.
- BERGER-SCHMITT, Regina. *Social cohesion as an aspect of quality of societies: Concept and measurement*. EuReporting Working Paper, 14 zk, Subprojet: “European System of Social Indicators”. Center for Survey Research and Methodology (ZUMA). Mannheim, 2000.
- CEPAL. “Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe”. Santiago de Chile. Hemen: [http://www.oei.es/quipu/cohesion\\_socialAL\\_CEPAL.pdf](http://www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf). 2007; orr. 160.
- DAVILA LEGEREN, Andrés; GARCIA SANTIAGO, Oihane. “El acompañamiento. Un factor básico de inclusión del menor migrante”. Hemen: IX Congreso Español de Sociología, Bartzelona, 2007ko irailak 13- 15a.
- ELBOJ, Carmen; PUIGDELLIVOI, Ignasi; SOLER, Montserrat; VALLS, Rosa. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Bartzelona: Graó. 2002; orr. 137.
- EUROPEAN COMMITTEE FOR SOCIAL COHESION (CDCS). “A new strategy for Social Cohesión”. Bruselas: Council of Europe, 2004; orr. 28. Hemen: [http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/RevisedStrategy\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/RevisedStrategy_en.pdf).
- GUERRERO SERON, Antonio. *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid, Siglo XXI. 2003; orr. 319.
- HOPENHAYN, Martin. “Cohesión social: una perspectiva en proceso de elaboración”, hemen: CEPAL, *Cohesión social en América Latina y el Caribe: una revisión perentoria de algunas de sus dimensiones*. Ana Sojo y Andras Uthoff Editores: Santiago de Chile. 2007; 37-47orr.
- KOHESLAN. *Euskal ijito eta etorkinak nerabearoan (3). Inguruneko gizarte-hezkuntzako plana baterantz*. Bilbo: UPV/EHU Argitalpen Zerbitzua. 2008; 96 orr.
- KOHESLAN. *Euskal ijito eta etorkinak nerabearoan (2). Diagnosi esanguratsu bat*. Bilbo: UPV/EHU Argitalpen Zerbitzua. 2006; orr. 114.
- PORTNEY, Kent E.; BERRY, Jeffrey M. “Mobilising minority communities: Social capital and participation in urban neighbourhoods” en Bob EDWARD, Michael W. FOLEY y Mario. DIANI (eds.): *Beyond Tocqueville. Civil society and social capital in comparative perspective*. Hanover: Tufts University. 2001; 70-82 orr.
- TOURAINÉ, Alain. *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*, Bartzelona: Paidós. 2005; 280 orr.
- TOURAINÉ, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC. 1997; orr. 424.