

SOZIOLOGIA

Jone RAMÍREZ PÉREZ-NIEVAS

**AURREIRITZI ETNIKO-
KULTURALAREN ERAGINA
HAURTZAROAN: IKERKETA BAT
NAFARROAKO TESTUINGURUAN**

***INFLUENCIA DEL PREJUICIO
ÉTNICO-CULTURAL EN LA
INFANCIA: UN ESTUDIO EN EL
CONTEXTO NAVARRO***

TFG/GBL 2019

upna

Universidad Pública de Navarra
Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Grado en Maestro de Educación Primaria

Lehen Hezkuntzako Irakasle Gradua

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua
Grado en Maestro en Educación Primaria

Gradu Bukaerako Lana
Trabajo de Fin de Grado

**AURREIRITZI ETNIKO-KULTURALAREN
ERAGINA HAURTZAROAN: IKERKETA BAT
NAFARROAKO TESTUINGURUAN**

***INFLUENCIA DEL PREJUICIO ÉTNICO-CULTURAL
EN LA INFANCIA: UN ESTUDIO EN EL
CONTEXTO NAVARRO***

Jone RAMÍREZ PÉREZ-NIEVAS

GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Ikaslea / Estudiante

Jone RAMÍREZ PÉREZ-NIEVAS

Izenburua / Título

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan
Influencia del prejuicio étnico-cultural en la infancia: un estudio en el contexto navarro

Gradu / Grado

Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua / Grado en Maestro en Educación Primaria

Ikastegia / Centro

Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea / Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Nafarroako Unibertsitate Publikoa / Universidad Pública de Navarra

Zuzendaria / Director-a

Lohitzune ZULOAGA LOJO

Saila / Departamento

Soziologia eta Gizarte Lana / Sociología y Trabajo Social

Ikasturte akademikoa / Curso académico

2018/2019

Seihilekoa / Semestre

Udaberria / Primavera

Hitzaurrea

2007ko urriaren 29ko 1393/2007 Errege Dekretua, 2010eko 861/2010 Errege Dekretuak aldatuak, Gradu ikasketa ofizialei buruzko bere III. kapituluan hau ezartzen du: “ikasketa horien bukaeran, ikasleek Gradu Amaierako Lan bat egin eta defendatu behar dute [...] Gradu Amaierako Lanak 6 eta 30 kreditu artean edukiko ditu, ikasketa planaren amaieran egin behar da, eta tituluarekin lotutako gaitasunak eskuratu eta ebaluatu behar ditu”.

Nafarroako Unibertsitate Publikoaren Lehen Hezkuntzako Irakaslearen Graduak, ANECAk egiaztatutako tituluaren txostenaren arabera, 12 ECTSko edukia dauka. Abenduaren 27ko ECI/3857/2007 Aginduak, Lehen Hezkuntzako irakasle lanetan aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizialak egiaztatzeko baldintzak ezartzen dituenak arautzen du titulu hau; era subsidiarioan, Unibertsitatearen Gobernu Kontseiluak, 2013ko martxoaren 12ko bileran onetsitako Gradu Amaierako Lanen arautegia aplikatzen da.

ECI/3857/2007 Aginduaren arabera, Lehen Hezkuntzako Irakaslearen ikasketa-plan guztiak hiru modulutan egituratzen dira: lehena, oinarrizko prestakuntzaz arduratzen da, eduki sozio-psiko-pedagogikoak garatzeko; bigarrena, didaktikoa eta diziplinakoa da, eta diziplinen didaktika biltzen du; azkenik, Practicum daukagu, zeinean graduko ikasleek eskola praktiketan lortu behar dituzten gaitasunak deskribatzen baitira. Azken modulu honetan dago Gradu Amaierako Lana, irakaskuntza guztien bidez lortutako gaitasun guztiak islatu behar dituen. Azkenik, ECI/3857/2007 Aginduak ez duenez zehazten gradua lortzeko beharrezkoak diren 240 ECTSak nola banatu behar diren, unibertsitateek ahalmena daukate kreditu kopuru bat zehazteko, aukerako irakasgaiak ezarriz, gehienetan.

Beraz, ECI/3857/2007 Agindua betez, beharrezkoa da ikasleak, Gradu Amaierako Lanean, erakus dezan gaitasunak dituela hiru moduluetan, hots, oinarrizko prestakuntzan, didaktikan eta diziplinan, eta Practicumean, horiek eskatzen baitira Haur Hezkuntzako Irakasle aritzeko gaitzen duten unibertsitateko titulu ofizial guztietan.

Lan honetan, oinarrizko prestakuntzako moduluan garatutako gaitasunak lan osoan zehar nabarmentzen dira. Izan ere, lan honen esparru teorikoa antropologia eta soziologiaren barnean sailkatzen diren ikergai eta terminoetan dauka funtsa. Lehenengo modulu honen barnean izandako ikasgaietan landutakoa eta ikasitakoa oinarrizkoa izan da atal praktikoan aurrera eramandako ikerketa testuinguratzen duen marko teoriko osatu eta koherente bat jorratu ahal izateko. Horrela, modulu honen barnean sailkatzen diren “Gizarte antolaketa eta giza garapena” eta “Gizartea, familia eta eskola inklusiboa” ikasgaiak gizartearen osaketa eta giza harremanen izaera ulertzeko ezinbestekoak izan dira. Bestetik, “Kultura-aniztasuna, oinarrizko eskubideak berdintasuna eta hiritartasuna” ikasgaietan landutako kontzeptuek, hala nola, etnia eta kultura, eta horien eskutik egindako hausnarketek garrantzia handia izan dute lan hau aurrera eraman ahal izateko.

Didaktika eta diziplinako moduluari esker ikasgela baten barneko aniztasuna kontuan hartzeko garrantzia ikasi dut. Gainera, curriculumean ageri diren eduki eta helburuak lantzerakoan zeharkako beste hainbat helburu eta gaitasun landu ahal direla konturatu naiz. Modu honetan, edozein ikasgai balia daiteke kultura arteko harreman osasuntsuak sortzeko eta aurreiritziak gainditzeko.

Halaber, Practicum moduluak modu teorikoan landutako hori guztia praktikan ikusi ahal izateko balio izan dit. Horrela, aurreiritziek oraindik ere eragina dutela sumatu dut eta hainbat eskolatan ikasleak gizarte eredu berri honetara egokitzeko ekimen asko egiten ari badira ere, oraindik lan handia dago egiteko. Era berean, praktika aldietan konturatu egin naiz eskolak aldaketak sortzeko gaitasuna baldin badu ere, familia eta komunikabideak bezalako beste sozializazio agenteek ere indar handia dutela eta, ondorioz, eskolak hainbat gauzetarako duen gaitasuna mugatua dela. Bestetik, praktikak egitea ikerketa honetako alderdi praktikoaren garapena asko erraztu dit, bertako ikasleei galdetegia pasatzeko aukera eduki dudalako.

Azkenik, aukerako moduluak, kasu honetan, Pedagogia Terapeutikoko aipamenak, aniztasuna kontuan hartzeko garrantzian sakontzeko aukera eman dit. Modulu honetan izandako ikasgaiak esker konturatu naiz ezinbestekoa dela ikasleek izan ditzaketan behar guztiak kontuan hartzea, eta askotan beharrak desgaitasun

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

intelektual eta fisikoekin erlazionatzen baldin baditugu ere, eskoletan dauden behar handienak askotan emozional eta sozialak izaten direla. Ildo honetatik, jatorri soziokultural desberdineko ikasleen arteko elkarbizitza eraikitzailea sortzea eta aurreiritziak murriztea ezinbestekoa da behar horiek murrizteko.

Beste alde batetik, ECI/3854/2007 Aginduak ezartzen du, Gradua amaitzerako, ikasleek gaztelaniazko C1 maila eskuratuta behar dutela. Horregatik, hizkuntza gaitasun hau erakusteko, gaztelaniaz idatziko da lanaren “Emaitzak / Resultados y discusión” eta “Ondorioak / Conclusión y reflexiones finales” atalak.

Laburpena

Azken urteetan hegoaldeko gizarteen kultura aniztasuna nabarmenki handitu da eta jatorri soziokultural aniztetako pertsonak harremanetan jarri dira. Harreman interkultural hauek, ordea, botere desoreka handiak ezkututzen dituzte. Eskola gizarte osoko errealitatea irudikatzen duen mikrokosmos baten modukoa den heinean, kultura aniztasunaren hazkundera bertan ere islatu da, eta, harekin batera, fenomeno honek harekin dakartzan gatazka eta desoreka nabarmenenak azaleratu dira. Gatazka eta desoreka horietan eragina duen elementu garrantzitsu bat aurreiritzia da. Haurrak ere, faktore sozial zein indibidualen ondorioz, aurreiritzi hauen partaide direla frogatu da hainbat ikerketetan. Horrela, lan honen bitartez Iruñerriko Lehen Hezkuntzako ikasleengan aurreiritzi etniko-kulturalak duen eragina ikertu nahi izan da. Horretarako, Iruñerriko bi ikastetxeetako LHko 2. eta 6. mailako ikasleek osatutako laginak hainbat itemetako galdetegi itxi bat erantzun zuen. Lan honek, gaiaren inguruko oinarri teorikoarekin batera, ikerketa horren emaitzak eta ondorioak eskaintzen ditu.

Hitz gakoak: aurreiritzi; aniztasun; eskola; kultura; harremanak

Resumen

En los últimos años la diversidad cultural de las sociedades occidentales ha aumentado considerablemente, poniendo en contacto a personas de orígenes socioculturales muy diversos. Ya que la escuela es como un microcosmos representativo de la sociedad, este crecimiento también se ha reflejado en las aulas, y con él, todos los conflictos y desigualdades que este fenómeno acarrea. Uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta al estudiar estos conflictos es el prejuicio. Ha quedado demostrado en estudios anteriores que los niños y niñas también son partícipes de estos prejuicios. De este modo, mediante este trabajo se ha pretendido estudiar la influencia que tiene el prejuicio étnico-cultural en los alumnos de primaria de la Comarca de Pamplona. Para ello, una muestra compuesta por alumnos de 2º y 6º de primaria de dos centros escolares respondió a un cuestionario. Este trabajo presenta, junto con el marco teórico que lo contextualiza, los resultados y reflexiones del mencionado estudio.

Palabras clave: prejuicio; diversidad; escuela; cultura; relaciones

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Abstract

Over the past few years, cultural diversity within Western societies has increased considerably, bringing together people from various sociocultural backgrounds. Since school is like a representative microcosm of society, this reality has been reflected in the classroom, including the conflicts and inequalities that this phenomenon entails. A crucial factor to consider when analyzing these issues is prejudice. Previous studies have shown that children have also been entangled with these prejudices. Therefore, the aim of this work is to study the influence of cultural prejudice on primary school pupils in the region of Pamplona. To this end, a sample of pupils of 2nd and 6th grades of two different schools responded to a questionnaire of several items. This paper presents, together with the theoretical framework that contextualizes the topic, the results and reflections of the mentioned study.

Keywords: prejudice; diversity; school; culture; relationships

Résumé

Au cours des dernières années, la diversité culturelle des sociétés occidentales s'est considérablement accrue et des personnes d'origines socioculturelles très diverses se sont mises en contact. Étant donné que l'école est un microcosme représentatif de la société, cette réalité s'est reflétée dans la classe, y compris les conflits et les inégalités que ce phénomène entraîne. Un facteur crucial à prendre en compte lors de l'analyse de ces conflits est le préjugé. Des études antérieures ont montré que les enfants sont également touchés par ces préjugés. Ce travail vise ainsi à étudier l'influence des préjugés ethnoculturels chez les élèves de l'école primaire dans la région de Pampelune. À cette fin, un échantillon d'élèves de 2ème et de 6ème de deux écoles différentes a répondu à un questionnaire comportant plusieurs éléments. Ce travail présente le cadre théorique qui contextualise le sujet ainsi que les résultats et les réflexions de l'étude mentionnée.

Mots-clefs: préjugé; diversité; école; culture, relations

AURKIBIDEA

Sarrera	3
1. Oinarri teorikoa	7
1.1. Testuinguratzea: etorkinak Nafarroako Foru Komunitatean	7
1.1.1. Atzerritar jatorriko biztanleak	9
1.1.2. Atzerritarren lurralde antolaketa	14
1.1.3. Atzerritar jatorriko ikasleak	16
1.1.4. Ikasle atzerritarren banaketa Nafarroako Hezkuntza Sistematan	20
1.2. Kulturen arteko elkarbizitza eta harremana	25
1.3. Aurreiritzi etniko-kulturala	31
1.3.1. Kontzeptualizazioa	31
1.3.1.1. Aurreiritzia	31
1.3.1.2. Etnia eta kultura	33
1.3.2. Egungo aurreiritzi etniko-kulturalaren izaera	40
1.3.3. Aurreiritzien osaketa haurtzaroan	44
1.4. Eskolaren papera	47
1.4.1. Eskolan aniztasun etniko eta kulturala kudeatzeko ereduak	48
2. Alderdi praktikoa: ikerketaren garapena	53
2.1. Helburuak	54
2.2. Hipotesiak	56
2.3. Metodologia	56
2.3.1. Ikerketa mota	56
2.3.2. Erabilitako tresna eta prozedura	57
2.3.3. Populazioa eta lagina	63
2.4. Emaitzak / Resultados y discusión	65
Ondorioak / Conclusión y reflexiones finales	79
Bibliografia	81
Eranskinak	85
A. Eranskina: Galdetegia	85

SARRERA

Egungo gizartean ezaugarriak esanguratsuenetako bat gizakien mugikortasun geografikoa da. Nafarroan, azken 20 urteetan, atzerritarren presentzia hutsala izatetik populazioaren %10 inguru izatera pasa da (Nafarroako Eskola Kontseilua, 2018). Fenomeno honek tokian tokiko kultura aniztasuna nabarmenki handitzea eragin du eta jatorri soziokultural aniztetako pertsonak harremanetan jarri dira. Aldaketa hau hezkuntza sisteman ere islatu da, eta, egun, jatorri desberdin askotako ikasleak biltzen eta harremantzen dira eskoletan.

Harreman interkultural hauek, ordea, botere desoreka handiak ezkututzen dituzte. Izan ere, ikasgela gizarte osoko errealitatea irudikatzen duen mikrokosmos baten modukoa da, eta, beraz, bertan ere gizarteko desoreka nabarmenenak azaleratzen dira. Migrazioek eragin dute jadanik existitzen diren genero eta klase sozialaren arabera desorekei beste batzuk gehitzea, gatazka oraindik konplexuagoak sortuz. Hezkuntza sistemak eta eskolak gatazka hauek konpontzeko eta saihesteko potentzial izugarri handiko tresnak dira, errealitate sozialean eragiteko gaitasun handia baitute (Soriano & Sobczyk, 2012).

Prozesu horretan muga bat suposatzen duen elementurik garrantzitsuenetarikoa aurreiritzia da. Izan ere, UNESCOk (1978) aldarrikatzen duen moduan, aurreiritziak atzerritarrekiko harremana baldintzatzen du, desorekak eta gatazkak areagotzen ditu eta gizaki eta giza talde guztien garapen integralerako eskubidea modu diskriminatzailean mugatzen du. Honen ondorioz, aurreiritzia ez du tokirik giza eskubideetan oinarritzen den gizarte batean. Izan ere, aurreiritzia diskriminaziora bideratzen du, gizakion askatasuna mugatzen du, eta, ondorioz, giza eskubideen betetzea galarazten du.

Haurrak ere, banakako faktore desberdinen zein eragin sozialaren ondorioz, aurreiritzi hauen partaide direla frogatu da hainbat ikerketatan. Gure testuinguruan, ordea, kultura aniztasuna geroz eta handiagoa den arren, oraindik ez da horrelako lanik egin. Horrela, lan honen bitartez Iruñerriko Lehen Hezkuntzako ikasleek jatorri desberdineko pertsonetikiko eta aniztasun etniko eta kulturalarekiko duten jarrera zein den ezagutu nahi izan da, aurreiritzi etniko-kulturalak daukan eragina konprobatzeko.

Aurretik beste testuinguruetan gai honen inguruan egindako ikerketa guztiek bat datoz aurreiritzien eragin maila eta atzerritarrekiko jarrera desberdinak direla hauren adinaren arabera, hauren gaitasun kognitibo zein sozialak garatu ahala aurreiritziak ere garapena jasaten baitu. Era berean, sozializazio prozesuak aurreiritzien sorreran daukan eragina kontuan hartuz, lan honetan zehar aztertuko diren ikerketek aurreiritziaren eragina hauren testuinguruan dagoen aniztasun etniko-kulturalaren arabera aldatzen dela ondorioztatu dute. Sexuak ere atzerritarrekiko jarreraren eragina izan dezakeela proposatu dute geroago aipatuko diren hainbat adituk, honen inguruan guztizko adostasunik ez badago ere. Modu honetan, lan honen beste helburu bat Iruñerriko testuinguruan ere aldagai horiek eragina dutenez konprobatzea izan da.

Horretarako, funtsezkoa da lehenik eta behin gaiaren inguruko oinarri teorikoa lantzea ikerketa testuinguratzeko. Bertan, alde batetik, Nafarroako Foru Komunitatean bizi diren eta bertako hezkuntza sisteman eskolatuta dauden atzerritarren inguruko informazioa eskaintzen da. Horretarako, Nafarroako Estatistika erakundeak eta Eskola Kontseiluak haien web gunean publikatutako datuak baliatu dira, baita Nafarroako Gobernuko Hezkuntza departamentuak eskatu ondoren bidalitako datuak ere. Ondoren, kulturen arteko elkarbizitza eta harremanaren inguruko hausnarketa bat ageri da, kultur aniztasuna eta elkarbizitzaren arteko desberdintasuna ulertu ahal izateko. Jarraian, aurreiritzi eta etnia bezalako hainbat termino garrantzitsuren kontzeptualizazioa eskaintzen da.

Bigarren atalean ikerketaren garapena eta lortutako emaitzak eskaintzen dira. Ikerketa aurrera eramateko eskola eta adin desberdinetako ikasleei hainbat itemetako galdetegi itxiak pasa zaizkie. Fenomeno honen egungo konplexutasuna kontuan hartuz, tresna hau sortzeko aurretik helburu honekin diseinatutako eskalak eredutzat hartu dira, hala nola, Pettigrew y Merteensek (1995) eta Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia eta Etxeberriak (2012) proposatutakoak. Laginari dagokionez, parte hartu duten ikastetxeak ikasleriaren jatorri soziokulturalari dagokionez haien artean desberdinak direla bermatu da, emaitza adierazgarriak lortzeko eta, horrela, planteatutako aldagaiak ahalik eta modu fidagarrienean neurtu ahal izateko. Aldi berean, ikastetxe bakoitzeko bi kurtso zehaztutako ikasleei pasatu zaie galdetegia, oinarri teorikoa zehaztutakoaren arabera adinaren faktorea ere kontuan hartzeko.

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Lortutako emaitzekin, orain arte eskoletan aniztasun etniko-kulturala lantzeko eta kudeatzeko baliatutako ereduak eta egindako ekimenak eraginkorrak izan direnez ondorioztatu nahi da. Dena den, kontuan hartu behar da eskolak arazo honi heltzeko gaitasun mugatua duela, aurreiritziak gizartean erroturik baitaude, eta, ondorioz, beste hainbat testuinguru eta erakundek ere eragin handia dute.

Hala ere, hain barneratuta dauden aurreiritzi horiek erazteko modu bat baldin badago, kultur artekotasunean oinarritutako gizarte eta hezkuntza ereduak dira. Guztientzako kultura arteko hezkuntza behar da oinarri elkarbizitza baketsu eta demokratikoa sortzeko (Zabala, 2008). Hori lortzeko eta aldaketak emateko lehenengo urratsa, ordea, gure gizarteetan berria den errealitate hau ikertzea da. Horrela, UNESCO (1978) bezalako erakundeek gizarte zientzietako espezialistak aurreiritzien inguruan ikertzeko deia egiten dute, oinarri horretatik abiatuz giza eskubideak errespetatuko dituen gizarteak eraiki ahal izateko. Eta hori da, finean, lan honen azkeneko helburua.

1. OINARRI TEORIKOA

1.1. Testuinguratzea: etorkinak Nafarroako Foru Komunitatean

Lekualdaketa geografikoak konstante bat izan dira gizakion historian zehar (Mira, León del Barco, & Gómez, 2007). Atzera begiratzuz gero ohartuko gara historiaurreko lehen gizataldeak nomadak zirela jada eta lurralde batean iraunkorki finkatu ordeztu haien bizilekua etengabe aldatzen zutela. Denbora pasa ahala, zibilizazioen garapen ekonomiko, politiko eta sozialaren ondorioz, gizatalde gehienak bizileku zehatz batean finkatu ziren. Sedentarismoak, ordea, ez zuen giza espeziaren tokialdaketekin bukatu, hauen izaera aldatu egin zuen soilik. Izan ere, momentu honetatik aurrera, etengabe lekualdatu beharrean, modu egonkorrean finkatzeko toki berri eta hobeago bat bilatzeko helburuarekin desplazatzen hasi ziren pertsonak; hau da, gizakiak migratzen hasi ziren.

Migrazio fluxuek hedadura handiagoa edo txikiagoa izan dute historiako epearen arabera, baina azkeneko hamarkadetan inoiz baino gehiago garatu egin dira eta, horrela izanik, migrazioen fenomenoak inoiz baino garrantzia handiagoa dauka egungo gizarteetan (Aierdi & Moreno, 2015); hain da garrantzitsua, non egungo gizartearen ezaugarriarik esanguratsuenetakoa bat gizakien mugikortasun geografikoa dela ere esan daitekeen (Soriano & Sobczyk, 2012). Baina gaur egungo migrazioen ezaugarri nagusia, hartu duten forma eta proportzioetan, maila globalean gertatzen direla da eta, horren ondorioz, beste fenomeno sozioekonomiko eta kultural batzuei lotuta, etnia eta kultura mailan geroz eta anitzagoak diren gizarteak sortzen ari dira, herrialde garatuetan, batez ere (Luna & Tranche, 2015).

Gure testuinguruan, Nafarroako Foru Komunitatean, zentratuz gero, datuak oso adierazgarriak dira. Historian zehar gure eskualdeak ez du kanpotik etorritako biztanle kopuru nabarmenik jaso, baina XX. mendeko bigarren erdian, garapen industrialarekin batera, egoera aldatu egin zen. Momentu horretatik aurrera, barne migrazio handiak eman ziren eta Andaluzia eta Extremadura bezalako eskualdetatik milaka pertsona etorri zen Nafarroara. XX. mendeko azkeneko urteetan eta XXI. mende hasieran, ordea, joera horrek aldaketa esanguratsuak jasan zituen, eta Espainiar Estatuko etorkinen ordeztu, beste herrialdeetako pertsonak jasotzen hasi ginen.

Egoera honen eraginez, Nafarroan azken 20 urteetan atzerritarren presentzia hutsala izatetik populazioaren %10 baino gehiago izatera pasa da. Fenomeno global honek gure gizartean ere kultura eta etnia aniztasuna asko handitzea eragin du, jatorri soziokultural aniztetako pertsonak harremanetan jarri garelarik. Eskola gizartearen eskala txikiko erreprodukzio bat den heinean, gertatzen diren aldaketa eta gertakari sozialak bertan islatu egin ohi dira. Modu honetan, Nafarroako hezkuntza sisteman matrikulatutako ikasleen aniztasun etniko-kulturala ere modu esanguratsuan aldatu egin da azken urte hauetan.

Azaldutako fenomeno honek izan duen hedadura sakonago eta zorrotzako aztertzeke, hurrengo orrialdeetan gure komunitateko datu zehatzak aurkeztuko dira. Alde batetik, lurralde osoko biztanleriaren osaketari egingo zaio erreferentzia, eta bestetik, eskola matrikulazioko datuetan oinarrituz, ikasleriaren izaerari.

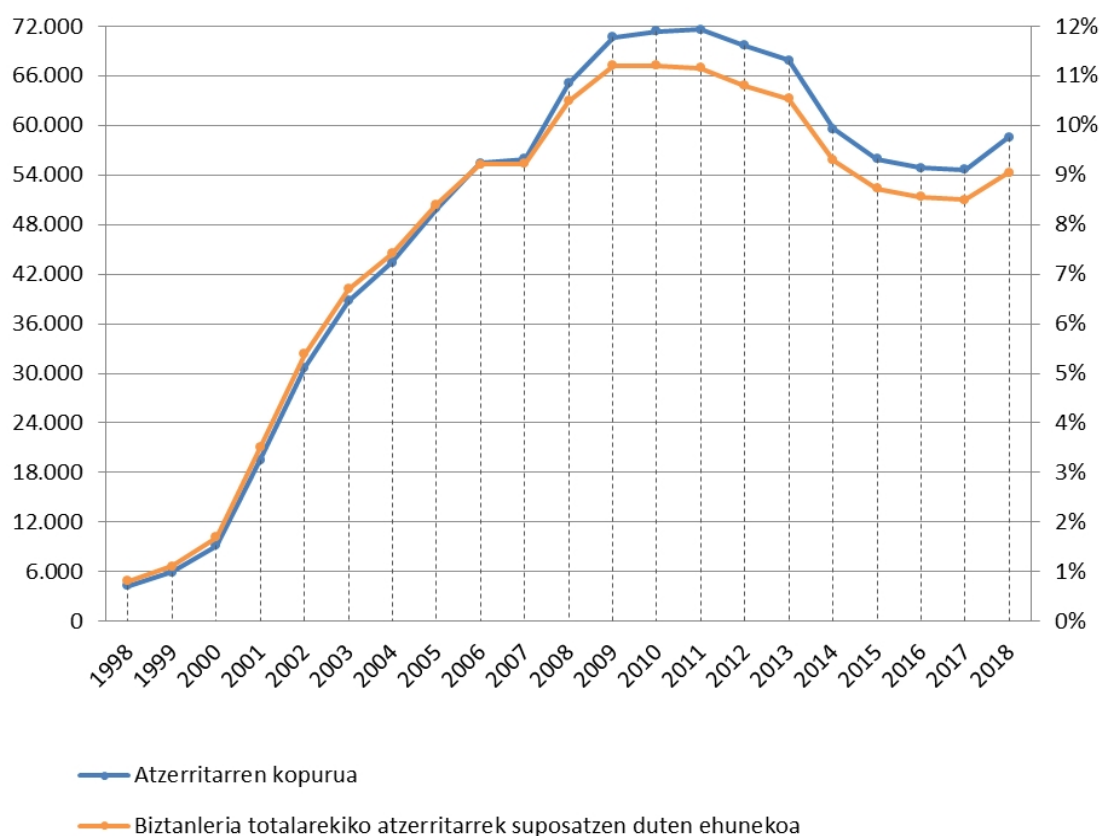
Lehenik eta behin, ordea, ezinbestekoa da ardatz izango den atzerritar edo etorkin kontzeptua ongi zehaztea eta mugatzea. Izan ere, atzerritarra edo etorkina, bertakoen ikuspegitik kanpotik datorren edo kanpokoa den pertsona da (Elhuyar Euskal Hiztegi Modernoa, 2010). Alabaina, definizio horrek zalantzarako aukera uzten du, ez baitu zehazten kanpokoa izatea bertakoen herrialdeko hiritartasuna ez izatea, beste herrialde batean jaio izatea edo bertakoen herrialdean nagusi ez den testuinguru kultural batean bizitzea esan nahi duen.

Ikerketa lan honen muina kontuan hartuz, helburuak betetzeko esanguratsuen izango den esanahia aldagai posible horiek guztiak bateratzen dituen da. Izan ere, aurreiritzi kulturala gurekiko desberdina sentitzen dugun edozeinekin azaleratzen da, Espainiar estatuko hiritartasuna badu ere edo gure komunitatean jaio bada ere. Horrela, datuak herritarren testuinguru kulturalaren arabera izango dira ahal den guztietan, eta besteetan, aldagai orokor horretara ahalik eta gehien hurbilduko den moduan aurkeztuko dira.

1.1.1. Atzerritar jatorriko biztanleak

Aurretik aipatu bezala, azkeneko 20 urteetan Nafarroan bizi diren atzerritarren kopurua nabarmenki handitu da, jarraian aurkezten den grafikoan islatzen den moduan. Bertan, Nafarroako Estatistika Erakundeko webgunean agertzen diren datuak baliatuz, urte bakoitzeko urtarrilaren 1ean nazionalitate atzerritarra zuten biztanleen zifrak agertzen dira, hau da, beste herrialde bateko hiritartasuna edo nazionalitatea izanda Nafarroako Foru Komunitatean bizitzeko egoitza-baimena zuten biztanleen datuak. Alde batetik, lerro urdinak populazio horren kopuru absolutua adierazten du eta, bestetik, lerro laranjaen bitartez kopuru horrek urte bakoitzeko populazio totalarekin alderatuz suposatzen duen ehunekoa islatzen da.

1. Grafikoa: Nafarroan bizi diren atzerritarren bilakaera



Iturria: Nik neuk egina, Nafarroako Estatistika Erakundeko datuekin

Grafikoan ikus daitekeen bezala, 1998. urtean Nafarroan bizi ziren atzerritarrak 5.000 inguru ziren eta biztanleria totalaren %1 baino gutxiago suposatzen zuten. Hurrengo urteetan zehar, ordea, egoera nabarmenki aldatuz joan zen eta, estatistikek erakusten duten moduan, urtero atzerritar gehiago bizi ziren Foru Komunitatean. Horrela, 2009 eta 2011 tartean zifrek bere maximo absolutura heldu ziren. Urte horietan 70.000 atzerritar inguru bizi ziren Nafarroan eta biztanleria totalaren %11 baino gehiago suposatzen zuten. Ondoren, ordea, zifrek zertxobait bera egin zuten, eta egun Espainiar hiritartasuna ez duten biztanleak 60.000 inguru direla kalkulatu da, populazioaren %9 inguru suposatzen dutelarik.

Datu horiek agerian uzten dutenez, azkeneko urteetan Nafarroako atzerritarren kopuruak behera egin du. Errealitate horren kausa bat krisi ekonomikoaren ondorioz atzerritar asko bere sorlekura bueltatu direla edo beste herrialde batera emigratu dutela izan daiteke. Baina jarraian aztertuko diren datuek agerian uzten dutenez, beherapen honen arrazoi nagusia atzerritar askok Espainiar nazionalitatea eskuratu dutela da. Azkeneko arrazoi honen ondorioz, espainiar nazionalitatea eskuratzearena, alegia, Nafarroako biztanleria kulturalki anitzagoa baldin bada ere, zailagoa egiten da nazionalitateari buruzko estatistiken bidez aniztasun hori identifikatzea. Horregatik, aniztasunaren inguruan gehiago jakiteko, beste informazio batzuek baliatzea behar beharrezkoa da, hala nola, jaiolekuaz (Nafarroako Eskola Kontseilua, 2018).

Jarraian ageri den taulan azkeneko 20 urtetako Nafarroako populazioaren zifrak aurkezten dira, biztanle bakoitzaren hiritartasunaren eta jaiolekuaren arabera sailkatuta. Bertan ikusten den moduan, Nafarroan bizi eta atzerrian jaiotako pertsonen kopurua igotzen joan da etengabe 1998. urtetik, eta gauza bera gertatu da atzerriko hiritartasuna duten biztanleekin. Aipagarria da, ordea, 2010. urtetik aurrera atzerriko hiritartasuna duten biztanleen kopurua nabarmenki gutxituz joan dela, atzerrian jaiotakoei dagokionez, batez ere. Adierazgarria da, era berean, nola azkeneko urteotan atzerrian jaio baina hiritartasuna zutenen eta ez zutenen pertsonen kopurua berdintsua den. Datu hauek aurretik aipatutakoaren adierazle dira, hau da, atzerriko hiritartasuna duten biztanleak geroz eta gutxiago baldin badira ere, biztanleriaren osaerak aniztasun handiago duela.

1. Taula: Nafarroako biztanleak beren hiritartasunaren eta jaiolekuaren arabera.

Urtea	Espainiar hiritartasuna		Atzerriko hiritartasuna		Biztanleak guztira
	Espainian jaio	Atzerrian jaio	Espainian jaio	Atzerrian jaio	
1998	526.505		4.314		530.819
1999	532.038		5.971		538.009
2000	534.569		9.188		543.757
2001	536.766		19.497		556.263
2002	532.015	6.938	910	29.765	569.628
2003	532.442	7.027	1.150	37.591	578.210
2004	533.947	7.411	1.385	41.991	584.734
2005	535.826	7.764	1.708	48.174	593.472
2006	537.564	8.866	1.982	53.462	601.874
2007	539.161	10.794	2.458	53.463	605.876
2008	541.147	14.185	3.054	61.991	620.377
2009	543.023	16.928	3.725	66.902	630.578
2010	545.162	20.393	4.447	66.922	636.924
2011	547.044	23.407	5.187	66.413	642.051
2012	548.063	26.880	5.676	63.947	644.566
2013	548.189	28.396	6.215	61.677	644.566
2014	548.392	32.848	5.994	53.556	640.790
2015	549.064	35.519	5.792	50.101	640.476
2016	549.173	36.648	5.867	48.959	640.647
2017	549.758	38.823	5.524	49.129	643.234
2018	548.582	40.588	7.125	47.562	647.219

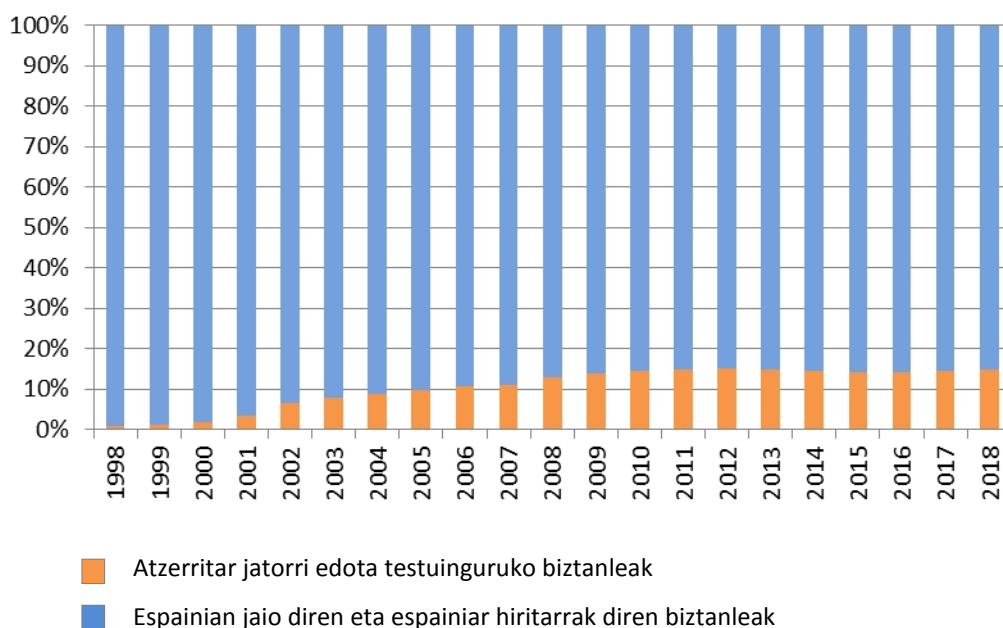
Iturria: Nik neuk egina, Nafarroako Eskola Kontseiluko eta Estatistika Erakundeko datuekin.

Taula horretako zifrak oso zehatzak eta adierazgarriak diren arren, ikerketa honetarako datuak benetan esanguratsuak izan daitezzen, esan bezala, testuinguru edota jatorri soziokultural desberdina duten pertsonak kontuan hartzea interesatzen zaigu, haien jaiolekua edota egoera legala alde batera utziz. Izan ere, aurreiritzia ez da pizten horrelako faktore objektiboen arabera, baizik eta desberdina ikusten dugunarekiko.

Populazio talde horretara ahalik eta gehien hurbiltzeko, aurreko taulako datuetatik espainiar hiritartasuna izan arren atzerrian jaio diren pertsonak, eta atzerriko hiritartasuna duten guztiak kontuan hartzea erabaki da. Horrela, hurrengo taula eta grafikoan hiru multzo horiek bateratu eta Espainian jaio diren eta Espainiako hiritartasuna duten biztanle kopuruarekin konparatzen da. 1998-2001 urteen artean jaiolekuari buruzko informaziorik ez dagoenez, hiritartasuna soilik kontuan hartuko da, horrek urte horietako datuen zorroztasuna asko mugatuko badu ere.

Egia da, ordea, Espainian jaio diren eta espainiar hiritartasuna duten baina nagusi ez den testuinguru kultural batean bizi diren pertsonak egon ahal direla, edo haien itxura fisikoarengatik aurreiritzien biktimak direnak, hala nola, nazionalizatutako guraso atzerritarreko umeak, edota ijitoak. Sailkatzeko modu honetan kasu horiek kanpoan geratzen direla kontuan hartu behar da.

2. Grafikoa: Nafarroako biztanleak haien jatorri eta testuinguru kulturalaren arabera



Iturria: Nik neuk egina, Nafarroako Eskola Kontseiluko eta Estatistika Erakundeko datuekin

Grafikoan ikusi ahal denez, biztanleak modu honetan bateratuta azkeneko urteetan ez dago aniztasunaren beherapenik. Horrela, atzerritar hiritartasuna duten biztanleak 2011. urtetik aurrera gutxitu baldin badira ere, grafiko honi esker ikus dezakegu testuinguru edo jatorri atzerritarra duten biztanleen kopurua egonkor mantendu dela.

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Hurrengo taulan grafikoko datuak zehatzago aurkezten dira, hau da, alde batetik Espainian jaiotako eta espainiar hiritartasuna duten biztanleen zifrak kontabilizatzen dira, eta bestetik atzerrian jaiotakoak eta atzerriko hiritartasuna dutenak.

2. Taula: Nafarroako biztanleak haien jatorri eta testuinguru kulturalaren arabera

Urtea	Biztanleak guztira	Espainian jaio eta espainiar hiritarrak diren biztanleak*		Atzerritar jatorri edo testuinguruko biztanleak*	
		Kopurua	%	Kopurua	%
1998	530.819	526.505	99,19%	4.314	0,81%
1999	538.009	532.038	98,89%	5.971	1,11%
2000	543.757	534.569	98,31%	9.188	1,69%
2001	556.263	536.766	96,50%	19.497	3,50%
2002	569.628	532.015	93,40%	37.613	6,60%
2003	578.210	532.442	92,08%	45.768	7,92%
2004	584.734	533.947	91,31%	50.787	8,69%
2005	593.472	535.826	90,29%	57.646	9,71%
2006	601.874	537.564	89,32%	64.310	10,68%
2007	605.876	539.161	88,99%	66.715	11,01%
2008	620.377	541.147	87,23%	79.230	12,77%
2009	630.578	543.023	86,12%	87.555	13,88%
2010	636.924	545.162	85,59%	91.762	14,41%
2011	642.051	547.044	85,20%	95.007	14,80%
2012	644.566	548.063	85,03%	96.503	14,97%
2013	644.477	548.189	85,06%	96.288	14,94%
2014	640.790	548.392	85,59%	92.398	14,41%
2015	640.476	549.064	85,73%	91.412	14,27%
2016	640.647	549.173	85,72%	91.474	14,28%
2017	643.234	549.758	85,47%	93.476	14,53%
2018	647.219	548.582	85,28%	95.275	14,72%

*1998 eta 2001 urteen arteko datuek hiritartasuna soilik kontuan hartzen dute.

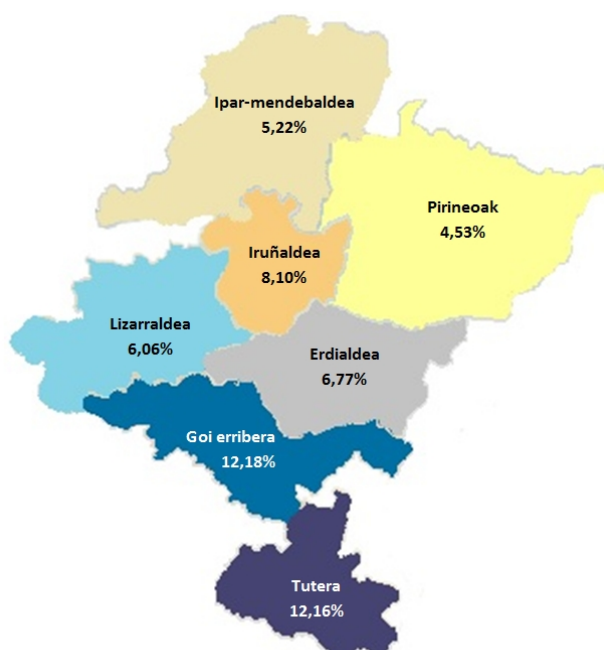
Iturria: Nik neuk egina, Nafarroako Eskola Kontseiluko eta Estatistika Erakundeko datuekin.

1.1.2. Atzerritarren lurralde antolaketa

Landuko den gaia ikertzeko orduan atzerritarren lurralde antolaketa aztertzea ere funtsezkoa da. Izan ere, aurreko puntuan komunitate osoko datuak eman baldin badira ere, zonalde edota udalerrri bakoitzaren errealitate soziologikoa oso desberdina da aniztasun kulturalari dagokionez, eta horrek asko baldintzatu dezake aurreiritziek biztanleen jarreran duten eragina. Atal honetan aurkeztuko diren datuek, ordea, atzerriko nazionalitatea duten biztanleak soilik hartzen dituzte kontuan.

2017. urteko estatistikek erakusten dutenez, Nafarroan immigrazioa hiriko fenomeno bat da funtsean, komunitatean bizi diren atzerritarren %60, biztanle gehien dituzten 12 udalerrietan bizi baita (Iruñea, Tuter, Eguesibar, Barañain, Burlata, Zizur Nagusia, Lizarra, Antsoain, Tafalla, Aranguren, Atarrabia, Berriozar eta Noain). Era berean, 2000. urteko zonalde banaketaren arabera aztertuz, immigrazioa Iruñaldean kontzentratzen da batez ere, bertan atzerritarren %55 bizi direlarik. Hala ere, eremu honetan populazio totalaren gehiengoa ere bizi dela kontuan hartuz, atzerritarrek suposatzen duten proportzioa ez da beste zonalde batzuetan bezain altua. Hurrengo mapan etorkinek zonalde bakoitzean suposatzen duten populazioen ehunekoa azaltzen da.

1. Irudia: Zonalde bakoitzean atzerritarren ehunekoa biztanleria totalarekiko (2017. urtea)



Iturria: Nik neuk egina Nafarroako Estatistika Erakundeko datuekin

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Atzerritarren gehiengoa hirigune handietan biltzen baldin bada ere, udalerrri txikiagoak dira atzerritar proportzio handiena dutenak haien biztanleria totalarekin konparatuz. Hauetako gehienak Nafarroako hegoaldean kokatzen dira. Izan ere, eskualde horretan laborantza lur ugari daude eta atzerritar askok bertan lan egiteko aukera topatzen dute. Hurrengo taulan 2017. urtean Nafarroan atzerritar gehien zituzten udalerrriak eta bertako biztanleen zifrak ageri dira. Aurretik azaldutakoarekin bat eginez, guztiak herri txikiak dira eta gehienak Nafarroako hegoaldean kokaturik daude.

3. Taula: 2017. urtean atzerritar gehien zituzten 20 udalerrriak

Udalerrria	Biztanleak guztira	Espainiar hiritarrak	Atzerritarrak	Atzerritarren ehunekoa
Zuñiga	108	81	27	25,00 %
Sorlada	52	40	12	23,08 %
Castejón	4.116	3.274	842	20,46 %
Milagro	3.400	2.721	679	19,97 %
Cadreita	2.028	1.651	377	18,59 %
Luzaide	387	316	71	18,35 %
Funes	2.482	2.037	445	17,93 %
Tulebras	123	101	22	17,89 %
Villafranca	2.845	2.340	505	17,75 %
Larraga	2.060	1.715	345	16,75 %
Caparroso	2.724	2.288	436	16,01 %
Ribaforada	3.704	3.136	568	15,33 %
Azagra	3.843	3.290	553	14,39 %
Corella	7.640	6.549	1.091	14,28 %
Cintruenigo	7.839	6.735	1.104	14,08 %
Sartaguda	1.316	1.132	184	13,98 %
Marcilla	2.828	2.442	386	13,65 %
Murillo el Cuende	659	570	89	13,51 %
Mélida	718	624	94	13,09 %
Etayo	70	61	9	12,86 %

Iturria: Nik neuk egina Nafarroako Estatistika Erakundeko datuekin

Jone Ramírez Pérez-Nievas

1.1.3. Atzerritar jatorriko ikasleak

Biztanleria totalarekin gertatu den modu berean, azken 20 urtetan Nafarroako hezkuntza sisteman eskolatutako atzerritarren kopurua ere asko handitu da. Izan ere, eskola ez da gizartetik bereizten den ingurune isolatua eta bertan gizarteak ematen diren aldaketa guztiak islatzen dira. Hurrengo taulan nazionalitate atzerritarreko ikasle kopuruaren bilakaera agertzen da, zikloka.

4. Taula: Nafarroako hezkuntza sisteman eskolatutako atzerritarren bilakaera etapaka.

Ikasturtea	Haur Hezkuntza	Lehen Hezkuntza	DBH, Batxilergoa eta Lanbide Heziketa	GUZTIRA
1998/1999	128	301	164	593
1999/2000	239	574	249	1.062
2000/2001	435	964	268	1.667
2001/2002	603	1.219	593	2.415
2002/2003	1.146	2.426	1.499	5.071
2003/2004	1.421	3.140	2.154	6.715
2004/2005	1.460	3.593	2.428	7.481
2005/2006	1.535	4.041	3.043	8.619
2006/2007	1.560	4.461	3.415	9.436
2007/2008	1.359	4.599	3.714	9.672
2008/2009	1.455	5.143	4.301	10.899
2009/2010	1.389	5.616	4.842	11.847
2010/2011	1.382	3.677	2.774	7.833
2011/2012	1.411	3.677	2.973	8.061
2012/2013	1.276	3.302	3.000	7.578
2013/2014	1.231	3.255	3.071	7.557
2014/2015	1.113	3.154	3.305	7.572
2015/2016	1.016	3.186	3.516	7.718
2016/2017	992	3.324	3.412	7.728
2017/2018	1.029	3.242	3.142	7.404

Iturria: Nik neuk egina, Nafarroako Eskola Kontseiluko datuekin.

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Ikus daiteke, hala ere, 2010/2011 ikasturtetik aurrera, atzerritar nazionalitatea duten ikasleen kopurua behera egin duela aurreko ikasturteko zifrekin konparatuz. Jaitsiera hau bat dator denboran biztanle atzerritarren jaitsierarekin, esan bezala, eskola gizartearen erreflexu baten moduan ulertu behar baita. Horrela, kasu honetan ere, gertakari honen kausa nagusia ikasturte horretatik aurrera ikasle askok espainiar hiritartasuna lortu zutela izan zen. Ondorioz, ordutik aurrera ikasleria etnia eta kultura mailan anitzagoa baldin bada ere, zailagoa da nazionalitatearen aldagaiaren arabera ikerketa honetan kontuan hartu beharreko populazioa zehazki kontabilizatzea.

Gainera, aipatutako ikasle atzerritar kategoria, nazionalitateari soilik erreferentzia egiten diona, ez da benetan garrantzitsua nagusi ez den testuinguru kultural batean bizi diren ikasleek ikasgelan dituzten premiak asetzeko; ezta ikerketa honen helburuak betetzeko ere, aurretik azaldu den moduan, aurreiritziak pertsonen egoera legeletik haratago baitoaz. Hitz batez, atzerritar hitza erabiltzen baldin badugu espainiar hiritartasunik ez duten ikasleak izendatzeko, datuak zehatzagoak izanen dira baino horrek ez ditu erabilgarriago egingo termino mugatzaileagoa baita.

Honen ondorioz, 2010/2011 ikasturtetik aurrera Nafarroako Eskola Kontseiluak atzerritar jatorriko familia duten ikasleak kontabilizatzen hasi zen, atzerritarrak barne kontuan harturik. Hurrengo taulan datu horiek aurkezten dira.

5. Taula: Atzerritar jatorriko familia duten ikasleen bilakaera etapaka.

Ikasturtea	HH	LH	DBH, Batxilergoa eta Lanbide Heziketa	GUZTIRA
2010/2011	2.855	5.538	4.643	13.036
2011/2012	3.121	5.724	5.096	13.941
2012/2013	3.014	5.376	5.226	13.616
2013/2014	3.103	5.577	5.506	14.186
2014/2015	2.902	5.732	5.908	14.542
2015/2016	2.935	6.131	6.292	15.358
2016/2017	3.045	6.614	6.462	16.121
2017/2018	2.928	6.896	6.616	16.440

Iturria: Nik neuk egin, Eskola Kontseiluko eta Hezkuntza Departamentuko datuekin.

Ikasle atzerritarren eta atzerritar jatorriko familia duten ikasleen kopurua eskola matrikula totalarekin konparatuz gero, agerian geratzen da, ikasle atzerritarren kopurua 2010/2011 ikasturtetik aurrera txikitu baldin bada ere, nagusia ez den testuinguru soziokultural batean bizi diren ikasleen proportzioa urtero handitzen dela. Jarraian eskaintzen den taulan alderaketa hori ikus daiteke.

6. Taula: Atzerritarrak diren eta atzerritar familia duten ikasleak totalarekin konparatuz.

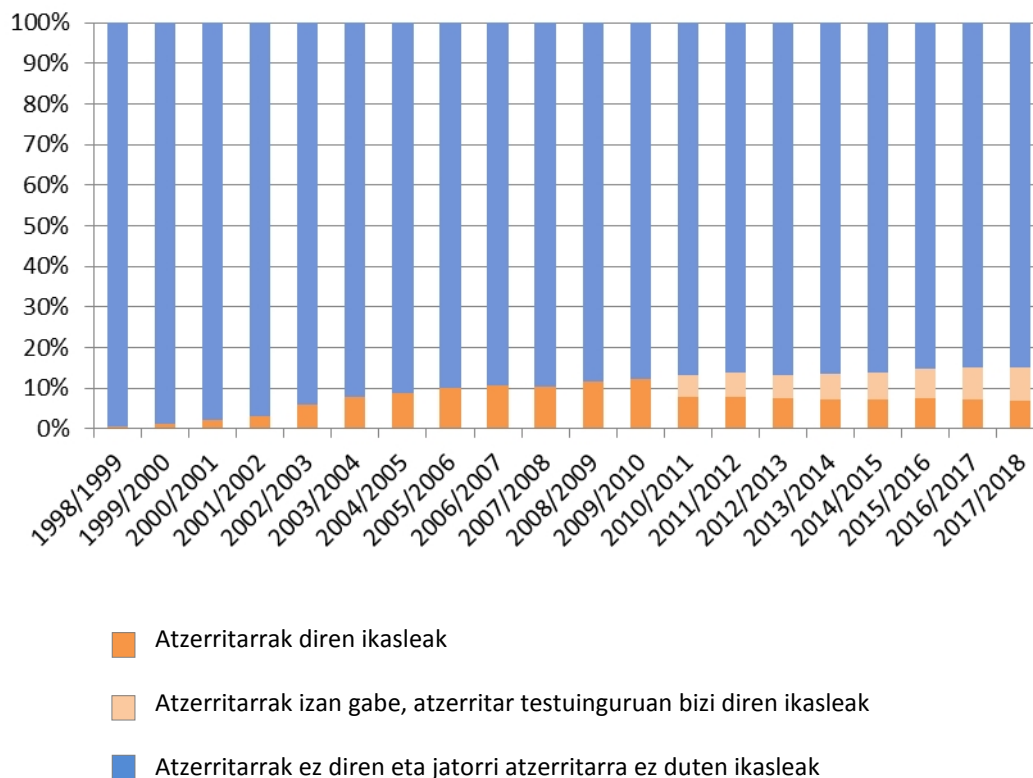
Ikasturtea	Eskola matrikula totala	Atzerritarrak		Atzerritar familia dutenak (atzerritarrak barne)	
		Kopurua	%	Kopurua	%
1998/1999	82.193	593	0,72%	--	--
1999/2000	81.794	1.062	1,30%	--	--
2000/2001	80.836	1.667	2,06%	--	--
2001/2002	81.873	2.415	2,95%	--	--
2002/2003	83.332	5.071	6,08%	--	--
2003/2004	84.937	6.715	7,91%	--	--
2004/2005	86.030	7.481	8,70%	--	--
2005/2006	87.088	8.619	9,90%	--	--
2006/2007	89.257	9.436	10,57%	--	--
2007/2008	92.235	9.672	10,49%	--	--
2008/2009	94.879	10.899	11,49%	--	--
2009/2010	97.025	11.847	12,21%	--	--
2010/2011	99.053	7.833	7,91%	13.036	13,16%
2011/2012	101.147	8.061	7,97%	13.941	13,78%
2012/2013	102.658	7.578	7,38%	13.616	13,23%
2013/2014	104.023	7.557	7,26%	14.186	13,64%
2014/2015	104.691	7.572	7,23%	14.542	13,89%
2015/2016	104.344	7.718	7,40%	15.358	14,72%
2016/2017	105.844	7.728	7,30%	16.121	15,23%
2017/2018	108.114	7.404	6,85%	16.440	15,20%

Iturria: Nik neuk egina, Eskola Kontseiluko eta Hezkuntza Departamentuko datuekin.

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Aurreko taulako datuek adierazten dutenez azkeneko 20 urteetan ikasleriaren ezaugarriak nabarmenki aldatu dira. Ikus dezakegunez, 1998/1999 ikasturtean atzerritarren presentzia ikasgeletan hutsala zen, baina gutxinaka urteetan zehar egoera hori aldatuz joan zen eta 2009/2010 ikasturterako atzerritarrek ikasleriaren %12 baino gehiago ziren. Hurrengo ikasturtean, ordea, jadanik azaldutako arrazoien ondorioz, ikasle atzerritarren kopurua nabarmenki gutxitu zen, baina ikaslearen aniztasuna kontabilizatzeko beste aldagai batzuk kontuan hartzeko beharra sortu zen. Izan ere, azaldu bezala, atzerritarren beherapen hori ez zettorren bat ikasgelen errealitate geroz eta anitzagoarekin. Modu honetan, ikasleak beren gurasoen jatorriaren arabera kontabilizatzen hasi ziren, eta horri esker emaitza askoz adierazgarriagoak lor daitezke. Aurreko taulako eskuineko bi zutabeetan ikus daitekeen bezala, atzerritarren kopurua gutxitu den arren, beste herrialde bateko testuinguru soziokultural batean bizi diren ikasleak geroz eta gehiago dira. Hurrengo grafikoan aurreko tauletako informazio guztia modu adierazgarri batean ikus daiteke.

3. Grafikoa: Atzerritarrak diren eta atzerritar familia duten ikasleen ehunekoa gainerakoekin konparatuz



Iturria: Nik neuk egina, Eskola Kontseiluko eta Hezkuntza Departamentuko datuekin.

Puntu honetan landutako informazioa bat dator 1.1.1. puntuan aurkeztu denarekin. Nafarroako biztanleria totalak eta bertako Hezkuntza Sistemako eskolatutako ikasleen aniztasuna modu berean garatu da. 1998. urtetik 2010. urtera arte atzerritarren kopurua abiaturaz handituz joan zen. Urte horretatik aurrera, ordea, atzerritarren kopurua gutxitu zen, gizartean bai eskolan, baina hiritartasuna ez den beste aldagai batzuk kontuan hartuz konprobatzen da beherapen hori ez dela esanguratsua. Izan ere, azaldutako informazio honetan guztian oinarrituz, gure testuingurua etniko eta kulturalki geroz eta anitzagoa bilakatzen ari dela baieztatu daiteke. Eskola eta gizartearen garapen berdintsu honek agerian uzten du, berriro ere, ikasgela gizartearen erreflexu bat dela eta bertan islatzen direla gertatzen diren fenomeno zein aldaketa sozial guztiak.

Gizartearen dibertsifikazio azkar honek aurreiritziaren aurka lan egiteko beharra geroz eta garrantzitsuagoa egiten du. Izan ere, gure testuingurua geroz eta anitzagoa izanda geroz eta pertsona gehiago izan daitezke aurreiritzien biktima eta sortu ahal diren gatazka eta desorekak, ondoren aztertuko dugun moduan, geroz eta handiagoak eta kaltegarriagoak izan daitezke.

1.1.4. Ikasle atzerritarren banaketa Nafarroako Hezkuntza Sistemako

Atzerritarren lurralde banaketarekin gertatzen den bezala, ikasle atzerritarrak ere ez daude modu orekatuan banaturik Nafarroako Hezkuntza Sistemako ikastetxeetan. Azaldutako atzerritarren lurralde banaketa desorekatuak eragin handia du ikasleriaren aniztasunaren banaketan, atzerritar gehiago dituzten udalerrietako ikastetxeek ikasle atzerritar gehiago eskolatzen dituztelako.

Hala ere, kasu askotan, zonalde edo udalerririk bereko ikastetxe batzuetan inolako aniztasun kulturalki ez dagoen bitartean, beste batzuetan atzerritarrek ikasleen proportzio handi bat suposatzen dute. Izan ere, atzerritarren lurralde banaketaz gain, badaude kontuan hartu beharreko beste hainbat faktore garrantzitsu, hala nola, ikastetxearen titulartasuna, publikoa edo itunpekoa, eta hizkuntza ereduak.

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Aipatutako lehenengo aldagai horren arabera, ikastetxeen titulartasuna, alegia, aniztasuna, orokorrean, askoz handiagoa da ikastetxe publikoetan itunduetan baino, hurrengo taulan ikusi ahal dugun moduan. Informazio hau sailkatzeko ez da soilik atzerritar jatorri edo hiritartasuna duten ikasle kopurua kontuan hartu, baizik eta atzerritar familia duten eta ondorioz atzerriko testuinguru soziokultural batean bizi diren ikasleena, hau da, 5. taulako datuak. Honen ondorioz, 2010/2011 ikasturtetik aurrerako datuak ageri dira soilik, aurretik ez zirelako ikasleak aldagai honen arabera kontabilizatzen.

7. Taula: Atzerritar jatorriko familia duten ikasleen banaketa ikastetxe publiko eta itunduetan.

Ikasturtea	Atzerritar familia duten ikasleak	Ikastetxe publikoetan		Ikastetxe itunduetan	
		Kopurua	%	Kopurua	%
2010/2011	13.036	10.979	84,22%	2.057	15,78%
2011/2012	13.941	11.659	83,63%	2.282	16,37%
2012/2013	13.616	11.345	83,32%	2.271	16,68%
2013/2014	14.186	11.850	83,53%	2.336	16,47%
2014/2015	14.542	12.139	83,48%	2.403	16,52%
2015/2016	15.358	12.757	83,06%	2.601	16,94%
2016/2017	16.121	13.337	82,73%	2.784	17,27%
2017/2018	16.440	13.529	82,29%	2.911	17,71%

Iturria: Nik neuk egina, Eskola Kontseiluko eta Hezkuntza Departamentuko datuekin.

Aurreko taulan ikus daitekeen bezala, atzerritar testuingurua duten ikasle gehienak ikastetxe publikoetan eskolatuta egon dira ikasturte guztietan. Bataz bestekoa eginez, atzerritar familia duten ikasleen %83,28 ikastetxe publiko batean ikasten du eta %16,72 soilik ikastetxe itundu batean. Honen ondorioz, atzerritar jatorria duten ikasleek ikastetxe publikoetan suposatzen duten ehunekoa itunduetan baino askoz handiagoa da, hurrengo taulan ikus daitekeen moduan.

8. Taula: Atzerritar jatorriko familia duten ikasleak titulartasun bakoitzeko totalarekin konparatuz

Ikasturtea	Ikastetxe publikoetan			Ikastetxe itunduetan		
	Ikasleak guztira	Atzerritar familiakoak	%	Ikasleak guztira	Atzerritar familiakoak	%
2010/2011	63.409	10.979	17,31%	35.644	2.057	5,77%
2011/2012	64.924	11.659	17,96%	36.223	2.282	6,30%
2012/2013	65.873	11.345	17,22%	36.785	2.271	6,17%
2013/2014	66.649	11.850	17,78%	37.374	2.336	6,25%
2014/2015	66.743	12.139	18,19%	37.601	2.403	6,39%
2015/2016	67.714	12.757	18,84%	38.130	2.601	6,82%
2016/2017	67.979	13.337	19,62%	38.574	2.784	7,22%
2017/2018	68.988	13.529	19,61%	39.126	2.911	7,44%

Iturria: Nik neuk egina, Eskola Kontseiluko eta Hezkuntza Departamentuko datuekin.

Aurreko taulako datuek islatzen dutenez, ikasturte guztietan atzerritar familia duten ikasleek ehuneko handiagoa osatzen dute ikastetxe publikoetan itunduetan baino. Egia da ikastetxe itunduetan ere ehunekoa geroz eta handiagoa dela, baina horrek ez du esan nahi bi ikastetxe eredu hauen arteko egoera berdintzen ari denik, ikastetxe publikoetan ere atzerritarrek talde geroz eta handiagoa osatzen baitute.

Ikerketa honetan aztertuko den etapan, Lehen Hezkuntzan, zentratuz gero, emaitzak oso antzekoak direla konturatuko gara. Gainera, aurretik aipatutako beste aldagaia kontuan hartuta, ikastetxearen hizkuntza eredu, alegia, sortzen diren desorekak ere handiak konturatuko gara.

Alderdi honetan ikasturteetan zeharreko datuek garapen esanguratsurik izan ez dutenez, aurtengo, 2018-2019 ikasturteko, datuak eskainiko dira. Datu hauek publikatuta ez zeudenez, Nafarroako Hezkuntza Departamentuari eskatu behar izan genizkion. Hala ere, ez dago ikastetxe bakoitzaren ezaugarriak eta atzerriko testuinguru soziokultural batean bizi diren ikasleen zifrak bateratzen duen informaziorik eta, beraz, kasu honetan, atzerrian jaiotako edota atzerriko hiritartasuna

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

duten ikasleak kontsideratuko dira ikasle atzerritar. Horrela, aniztasuna mugatu egingo denez, Espainian jaiotako eta Espainiar hiritartasuna duten baina atzerriko gurasoak dituzten ikasleak daudelako, errealitatea bere osotasunean hartuko luketen zifrak eskainiko direnak baino handiagoak lirakekeela kontuan hartu behar da.

Esan bezala, beraz, hurrengo tauletan 2018-2019 ikasturtean Lehen Hezkuntzan eskolatuta dauden ikasle atzerritarren inguruko datuak eskaintzen dira, ikastetxeen titulartasuna eta hizkuntza ereduak kontuan hartuz. Azkeneko faktore honi, hizkuntza ereduari, dagokionez, A eta G ereduak gaztelera eredu bezala kontsideratu dira; eta B eta D, berriz, euskarako eredu bezala.

Hurrengo taulan ikusiko den moduan, zentro mota bateko edo besteko ikasgeletan dauden atzerritarren ehunekoa oso desberdina da. Ezinbestekoa da kontuan hartzea, gainera, taulak batz besteko datuak adierazten dituela, eta ikastetxe konkretuak hartuz eta haien artean konparatuz gero datuak askoz polarizatuagoak egon ahal direla. Egoera honek ghettoak sortzeko arriskua suposatzen du.

9. Taula: Lehen Hezkuntzan 2018-2019 ikasturtean ikastetxe eredu bakoitzean atzerritarrek suposatzen duten zatia

	LH etapan guztira	Publikoak		Itunpekoak	
		Gaztelera	Euskara	Gaztelera	Euskara
Ikasleak guztira	42.871	19.373	8.413	12.215	2.870
Ikasle atzerritarrak	4.522	3.835	165	501	21
Atzerritarren ehunekoa	10,55%	19,80%	1,96%	4,10%	0,76%

Iturria: Nik neuk egina, Nafarroako Gobernuko Hezkuntza Departamentuko datuekin.

Taulak eskaintzen dituen datuak berriro ere oso esanguratsuak dira errealitatearen irudikapen bat egiteko. Gaztelera ereduak duten ikastetxe publikoak dira bere ikasgeletan atzerritar proportzio handiena duten eskolak, %19,80, hain zuzen ere. Beste muturrean, euskal lerroko ikastetxe itunduak dauzkagu, eta bertan ikasle atzerritarrek ikasleria totalaren %0,76 soilik osatzen dute.

Era berean, interesgarria suertatzen da zentro mota bakoitzak ikasleria totaletik eskolatzen duen partea eta ikasle atzerritarren populaziotik eskolatzen duena konparatzea. Izan ere, alde honetatik ere emaitzak nahiko deigarriak dira, bi proportzio hauen arteko desorekarengatik, jarraian dagoen taulan ikus dezakegun bezala.

10. Taula: Lehen Hezkuntza 2018-2019 ikasturtean ikastetxe eredu bakoitzak ikasleria totaletik eta ikasle atzerritarren populaziotik eskolatzen duen zatia

		LH etapan guztira	Publikoak		Itunpekoak	
			Gaztelera	Euskara	Gaztelera	Euskara
Ikasleak guztira	Kopurua	42.871	19.373	8.413	12.215	2.870
	%	100%	45,19%	19,62%	28,19%	6,69%
Ikasle atzerritarrak	Kopurua	4.522	3.835	165	501	21
	%	100%	84,81%	3,65%	11,08%	0,46%

Iturria: Nik neuk egina, Nafarroako Gobernuako Hezkuntza Departamentuko datuekin.

Informazioa modu honetan aztertzerakoan ere, gauza bera ikus dezakegu. Ikastetxe eredu guztiek ikasleria totaletik eskolatzen duten zatia handiagoa da ikasle atzerritarren populaziotik eskolatzen dutena baino, gaztelera ikastetxe publikoek izan ezik. Bertan ikasle guztien %45 inguru ikasten duten bitartean, atzerritarren %84 baino gehiago eredu honetako eskola batean matrikulatzen da.

Orain arte eskainitako informazio guztiak frogatzen du Nafarroako Foru Komunitatean bizi diren atzerritarren eta, ondorioz, aniztasun kulturalaren espazio banaketa ez dela batere orekatua. Baina desoreka hori ez da espazioaren banaketara soilik mugatzen, horretaz gain atzerritarrek aukera, eskubide eta botere desoreka handiak ere jasaten baitituzte, kulturen arteko harremanetik eratortzen direnak. Azter dezagun, hurrengo atalean, zergatik eta nola sortzen diren desoreka horiek, eta zein elementu sartzen diren jokoan.

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

1.2. Kulturen arteko elkarbizitza eta harremana

Askotan ulertzen da kultura aniztasunak ezinbesteko kulturen arteko harremana dakarrela berarekin; kultura desberdinetako kideak biltzen dituen gizarte batean, gurean bezala, kulturen arteko nahasketa dagoela suposatzen dugu; baina hau ez da beti horrela. Aniztasunak ez du zertan kultura artekotasunik inplikatu, eta bi hitz hauek sinonimo bezala erabiltzeko joera daukagun arren, ez dute esanahi berbera: kultura aniztasuna eta kultura artekotasuna termino desberdinak dira. Gauzak horrela, beharrezkoa da hainbat kontzeptu eta haien arteko erlazioa argitzea aipatutako bi terminoen arteko desberdintasuna, baita haien arteko harremana ere, ulertzeko.

Elementu orokorrenetik hasita, gizartea definitu beharko genuke. Gizartea, oro har, gizon-emakumeek elkarrekin eta harremanetan bizi izatearen aldetik begiratuta eratzen duten elkarte edo sistema da (Elhuyar Euskal Hiztegi Modernoa, 2010). Definizio horren arabera, harremanik gabe ez litzateke gizarterik existituko, gizartea ez baita gizakien multzo soil bat, baizik eta multzo horren baitan ematen diren harremanekin sortzen den sistema. Halaber, Tabernerrek (2010) ere ikuspegi honen alde agertzen da eta harremanak gizartearen funtsezko ezaugarria direla defendatzen du, hau da, gizartea gizakien arteko harremanetan oinarritzen dela eta, ondorioz, interakzioa berezkoa dela gizartean.

Harreman horiek norabide eta noranzko guztietan ematen dira sare korapilatsu baten bitartez pertsona guztiak elkartuz eta, horrela, gizarte dinamiko eta konplexu bat osatuz. Gizabanako guztiak, beraz, sare horren barnean egonda, harremanen parte aktiboa gara jaiotzetik, eta horri esker ikasten dugu, komunitate bakoitzeko eredu kulturalak barneratuz, gizartean bizitzen. Harremanak izanez bilakatzen gara gizartearen parte, eta horrela ere jarraitzen dugu gizartea osatzen. Hortaz, Eliasek (1982) azaltzen duen moduan, gizartearekin daukagun loturaren inguruan hausnartzerakoan ezinbestekoa da norbere burua pertsona askoren arteko beste pertsona baten moduan ulertzea.

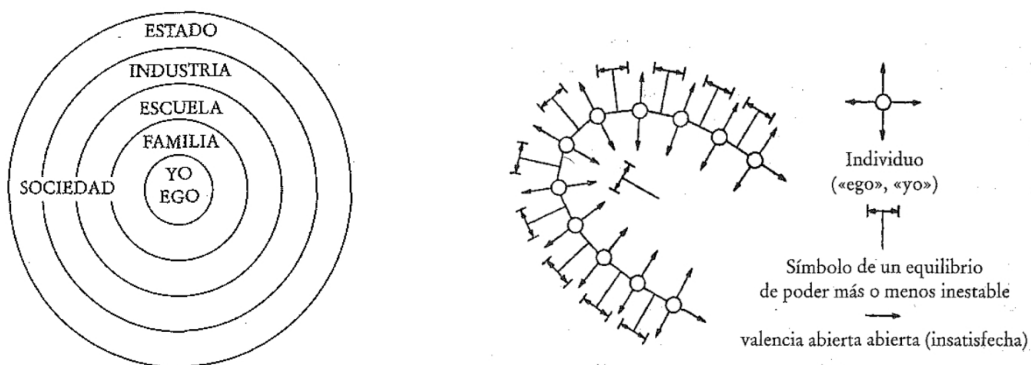
Askotan, ordea, objektu izaera daukaten bere pertsonen aurrean kokatutako norbait izango bagina bezala ulertzen dugu geure burua. Izan ere, gure lengoaiak, neurri handi batean, pertsona indibidualarengandik kanpo geratzen den guztiari objektu estatiko

izaera ematera bultatzen gaitu. Modu honetan, lengoia gure pentsamenduaren gidari den heinean, bere izaera horrek eragina dauka gizartearen inguruan daukagun ikuspegiari eta hausnartzeko moduan. Honen ondorioz, geure buruaren eta gizartearen arteko harremanean pentsatzen dugunean, gizartea "niaren" inguruan sortzen eta zabaltzen dela pentsatzeko joera daukagu (Elias, 1982).

Alabaina, egile horrek proposatzen duen gizartearen irudi objektiboa bestelakoa da. Kanpotik ulertuta, esan bezala, harremanen bitartez lotuta dauden gizabanako askoren sare konplexu eta dinamikoa da gizartea. Konplexua tartekatzen diren eta botere oreka desberdinak dituzten lotura anitzak daudelako; eta dinamikoa, lotura hauek eta beren botere oreka eta desorekak ez direlako beti egonkorak. Gizabanako hauetako bakoitza "Ego" edo "Ni" bat da, eta guzti horien arteko harremanek sortzen dute gizartea. Soziologiaren ikerketa gaia, hau da, gizartea ulertzeko, pertsona bat beste batzuen artean ulertzea ezinbestekoa da.

Jarraian aurkezten diren bi irudiek azaldutako gizartearen bi irudi desberdinak erakusten dituzte, egozentrikoa ezkerrean eta lotura interdependenteez osatutakoa, objektiboago bezala proposatzen dena, eskuinean:

2. Irudia: Gizartearen bi irudikapenen eskemak. Egozentrikoa ezkerrean eta objektiboa eskuinean.



Iturria: Elias, N. (1982). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.

Aipatu bezala, lotura horiek guztiek botere oreka desberdinak dituzte, baina guztietan nolabaiteko boterea dago. Izan ere, harreman sozialak beti botere harremanak dira oso zaila baita guztizko botere berdintasuna mantentzea eta beti sortzen direlako. Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

menpekotasunak, lidergoak, autoritatea, bata besteari eragiteko gaitasuna etab. Boterearen faktore honen ondorioz gizabanako eta gizataldeen arteko harremanetan gatazkak sortzen dira ezinbestean (Taberner, 2010). Horrela, bada, esan daiteke, harremanak gizartearen funtsezko ezaugarri diren moduan, gatazka ere harremani intrintsekoki loturik dagoela; eta, hortaz, gizartean gatazka berezkoa dela.

Azaldutako hau guztia kontuan hartzea ezinbestekoa da kultura desberdinen arteko elkarbizitza eta horren baitan ematen diren harremanak ulertu ahal izateko. Izan ere, gizarte kultur-anitzak gatazkatsuak izaten dira berez, kausa desberdinek eragiten dituzten botere desorekak direla eta. Alde betetik, bizitza eta mundua ulertzeko modu desberdinek eragiten duten komunikazio zailtasunak eta boterea eskuratzeko borrokek tentsioak eragiten dituzte. Era berean, beste kulturei buruzko aurreiritzi eta estereotipo negatiboek asko baldintzatzen dituzte harremanak, jarrera baztertzailak zurituz eta gizarte taldeen arteko desorekak sustatuz. Gainera, talde kulturelek beren xede eta premiak besteekin bateraezintzat jo ohi dituzte, eta hori dela eta lehian sartzen dira haiekin. Horrela, bada, esan daiteke kultura aniztasunak gizarte gatazka saihestezina daramala lotuta (Zabala, 2008)

Gatazka horiek are nabarmenagoak dira migrazioaren fenomenoaren ondorioz sortutako gizarte kultur aniztetasunetan. Izan ere, Zabala (2008) azaltzen duen moduan, migrazioaren ezaugarriek botere desoreka bereziki handiak sortzen dituzte hainbat faktore direla medio. Lehenik eta behin, emigratzaileek, orokorrean, bizi baldintza hobekitzeko helburuz uzten dituzte haien herrialdeak eta jasotzaileak eta bertako biztanleak garapen ekonomiko edota sozial altuagoa izaten dute. Gainera, herrialde berrian etorkinek lana lortzeko zailtasun handiagoak izaten dituzte bertakoak baino, eta lortuz gero, orokorrean, bertakoena baino okerrago baloratuta eta ordainduta egoten dira. Honen arrazoi nagusia etorkinen giza kapitalaren, hau da, haien ezagutza eta formakuntza guztien multzoaren balioaren galera da. Nahiz eta etorkin asko lan eragiteko beharrezko kualifikazioa duten, gehienek giza kapital hori haien jatorrizko herrialdeetan eskuratu dutenez, harrera-herrialdeetan balioa galtzen du arrazoi desberdin askoren ondorioz, hala nola, tituluak homologatzeko zailtasunak, etorkinen egoera administratiboa, aurreiritzi eta estereotipoak, hizkuntza edota lan merkatua ez ezagutzea (Yahya & Silvestre, 2015)

Bestalde, ezinbestekoa da aintzat hartzea herrialde jasotzaileetan sortzen diren gizarte kultur anitzak ez direla orekatuak kultura bakoitzeko gizabanako kopuruari dagokionez ere. Izan ere, orokorrean, bertakoen taldea etorkinetan baino askoz ugariagoa izaten da eta, alderantziz, atzerritarrak populazioaren proportzio bat izaten dira soilik. Desoreka egoera honetan, gehiengoaren taldeak bere kultura kodeak beste taldeei ezarri ohi dizkie (Zabala, 2008), edo gutxienez hori egiten saiatzen da, modu inkontziente eta inplizituan baldin bada ere.

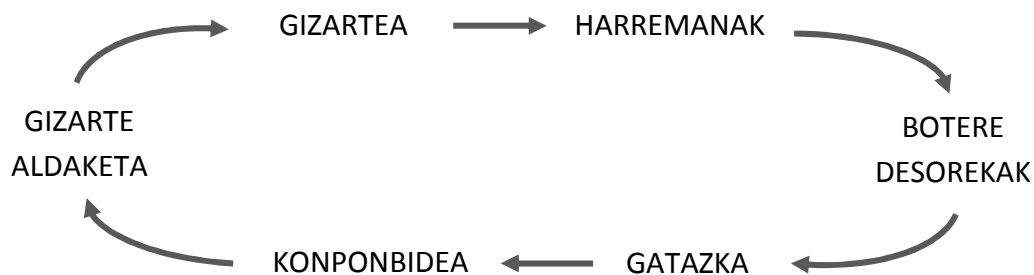
Oro har, beraz, azaldutako zioen eta beste batzuen ondorioz, etorkinak desabantaila egoeran bizi dira, gutxiengoa izatez gain, haien bizi baldintzak bertakoenak baino prekarioagoak izaten baitira. Egoera konplexu horrek guztiak kultura arteko harremanak baldintzatzen dituen botere desoreken koadroa osatzen du eta gatazken jatorria azaltzen du. Hain konplexua den heinean, hau aztertzeke sinplismoa saihestea ezinbestekoa da, alderdi guztiak azertu behar dira, eta gogoratu behar da, seguruenik, gatazka bat besteei lotuta dagoela, haien kausak ere elkar erlazionatuta baitaude.

Gatazka, beraz, liskar, injustizia eta tirabira egoerekin erlazionatu ohi da eta ekidin beharreko zerbaiten moduan ulertzen da. Izan ere, askotan, gatazka eta indarkeria zuzenki loturiko termino bezala planteatzen dira, haien artean estimulu-erantzun harreman bat egongo balitz bezala. Baina kontzeptu honi konnotazio negatiboa eta berezko kaltegarritasuna eranstean bazaio ere, modu positiboan ulertzea ere posible da, baita onuragarrian ere. Azaldu bezala, gatazka gizarte harremanetan halabeharrez sortzen den egoera da, interakzioaren berezko ezaugarria eta, hortaz, beharrezkoa. Gatazka mota edozein dela ere, oro har, gizabanakoen zein gizartearen hazkunderako eta garapenerako beharrezkoa den fenomeno dela esan daiteke. Gatazka berez ez da txarra, nahiz eta askotan gizakiok gatazken aurrean kaltegarri erantzun, eta hortaz, gakoa ez dago haren ezabapenean baizik eta bere erregulazioan eta bidezkoak diren biolentziarik gabeko ebazpenak ematean (Montero, 2012)

Gatazka positiboa izan daiteke gizartearen aldatzeko eta gizarte tentsioak eta desberdintasunak gaitzetzeko aukera irekitzen duen eta pertsonak eta gizartearen aldatzeko motorra den aldetik. Gatazkek argitara atera behar dira egoera bidezkoagoa eta hobea eraiki ahal izateko. Hortaz, gatazka onartzea eta dinamika eraikitzaileak eta konponbideak bilatzea da helburua, era irekian agertuz eta konponduz baino ez baita

benetako bakera iritsiko. Gatazkak konpontzea guztien parte hartzea eskatzen du, lotzen gaituen elkarrekiko mendekotasunaren kontzientzia hartzea (Zabala, 2008).

3. Irudia: Gizarteko hainbat elementuren erlazio ziklikoa



Iturria: Nik neuk sortua

Ikuspuntu positiboago hau kultura arteko gatazkan ere aplikatu daiteke, eta horren baitan dator hasieran aipatutako kultura aniztasuna eta kultura artekotasuna hitzen arteko desberdintasuna. Gisa horretan, kultura aniztasuna gure gizartea deskribatzen duen errealitatea da, kultura desberdinen multzoa. Kultur-anitz kalifikatzailea, beraz, zenbait kulturatako pertsonak biltzen dituzten gizarte, talde edo entitate sozialei dagokie. Elkarbizitza horrek, ordea, ez du zertan kulturen arteko trukerik ezta bi taldeen arteko harreman positiborik ekarri; are gehiago, azaldu bezala, gatazka dakar. Kultur artekotasuna gatazka horren ebazpenik egokiena litzateke, bidezkoena eta biolentziarik gabekoa.

Kultura artekotasun hitzak, hortaz, ez du kultura dibertsitatea besterik gabe deskribatzen; aitzitik, partaideak beren interdependentziaren eta beste kulturek dauzkaten balioen eta duintasunaren jakitun izatera bultzatuen dituen prozesu soziala definitzen du. Kultur artekotasuna kultura dibertsitatea bizi duten pertsonenganako jarrera baikorra da, aurreiritzi eta estereotipoekin apurtzen saiatzen dena. Kultur arteko planteamenduak, zabaltasunez ulertuta, elkarrizketa eta desberdintzat jo daitezkeen talde guztien arteko elkartrukea sustatzen ditu. Ideia honek kultura guztiak etengabeko elkartruke eta eboluzio prozesuan daudela onartzea eskatzen du. Kultur arteko gizarte, hezkuntza edo politika proposatzeak kulturalki desberdinak diren

pertsona eta taldeen arteko topaketa, komunikazioa eta harremana norbere egin eta sustatzea dakar (Zabala, 2008).

Deskribatutako errealitate utopikoa den arren, ez da horrela. Egia da gure gizartean oraindik kultura artekotasun totaletik urrun dagoela eta horretara iristeko aldaketa handia izan beharko litzatekeela, baina aldaketa sozialak harremanetan sortzen diren gatazkei konponbidea emanez ematen dira (Taberner, 2010), eta horrek denbora eskatzen du, baita elkarlana eta kontzientzia hartzea eta zabaltzea ere. Egun normaltasunez bizi ditugun gertakari asko, hala nola, emakumezkoen lan mundurako sartzea, imajinaezinak ziruditen duela hainbat urte, baina denborarekin eta azaldutako gatazken ebazpenen prozesuaren bitartez egun gure errealitatearen parte dira. Horrela, beraz, gatazken ebazpenerako denbora, gatazka bera bezain beharrezkoa da, aldaketa soziala prozesu bat baita, eta prozesu orok denbora inplikatzeko du.

Denbora horretan, gatazkaren ebazpenean aldaketa soziala eman dadin eta gure gizarte kultur anitza kultur artekotasunean oinarritu dadin, beharrezkoa da, lehenik eta behin, gatazka onartzea eta gatazka hori onuragarri bezala ikustea. Aldi berean, kontzepzio subjektibo eta egozentrikoa baztertu eta Eliasek (1982) proposatzen duen lotura interdependenteen gizartearen irudia eduki behar dugu buruan, eta etorkinak edo atzerritarrek sare konplexu horretan topatzen ditugun beste "ni" batzuk direla, eta haien artean ere gu desberdinak garela. Guzti honek, jakina, bere zailtasunak ditu, erronka berriei aurre egitea pertsonok errealitatea ulertzeko daukagun modua aldatzea inplikatzeko baitu.

Prozesu horretan muga bat suposatzen duen elementurik garrantzitsuenetarikoa aurreiritzia da, atal honetan jada behin baino gehiagotan aipatu dena. Aurreiritziak atzerritarrekin daukagun harremana baldintzatzen du, desorekak eta gatazkek areagotzen ditu eta gizaki eta giza talde guztien garapen integralerako eskubidea modu diskriminatzailean mugatzen du. Honen ondorioz, aurreiritzia ez du tokirik giza eskubideetan oinarritzen den gizarte batean, azken hauen betetzea galarazten eta diskriminaziora bideratzen baitu (UNESCO, 1978).

1.3. Aurreiritzi etniko-kulturala

1.3.1. Kontzeptualizazioa

1.3.1.1. Aurreiritzia

Aurreiritziaren inguruan elkarren artean erlazionatutako kontzeptu ugari daude, jarrera, estereotipoa, diskriminazioa, etab. eta hauen inguruko hainbat azalpen desberdin ere. Gainera, askotan, kontuan hartzen diren azalpen edo definizioen arabera, kontzeptuen esanahiak elkarren artean gainjartzen dira. Hala ere, hurrengo lerroetan termino hauen esanahia eta beraien artean dagoen harremana argituko da, gaiaren buru irudikapen bat osatzeko eta orokorki ulertu ahal izateko.

Has gaitzen jarreratik. Jarrera inguruneko edozein estimuluren edota objekturen aurrean erakusten den gogo aldartea da (Elhuyar Euskal Hiztegi Modernoa, 2010). Definizio honetatik abiatuz, aurreiritzia jarrera mota konkretu bat bezala ulertzen da. Izan ere, aurreiritzia inguruneko estimulu edota objektu baten aurrean izaten den eta aurretik ikasita den jarrera negatiboa da (Retortillo & Rodríguez, 2008), eta subjektuaren bizipen guztien emaitza da (Mira et al., 2007). Gure lan esparrura mugatuz gero, aurreiritzia gizarte talde edota pertsona batenganako ikasitako jarrera negatiboa da (Montes, 2008).

Modu honetan, jarrera guztiak bezala, aurreiritzia hiru osagai dauzka: kognitiboa, afektiboa eta konduktuala. Esparru kognitiboa objektu horrekiko sinesmen, ideia eta pentsamenduek osatuko lukete; alderdi afektiboan horrek sortzen dituen sentimendu eta emozioak aurkitzen dira; eta eremu konduktualean aurreko bi osagaien ondorioz sortzen diren jokabide, ekintza edota portaerak aurkitu ahal dira (Mira et al., 2007). Hortaz, aurreiritzia objektu sozial baten aurrean sortzen diren balorazio, sentimendu, emozio eta ekintzarako joerek osatzen duten sistema iraunkorra da, eta bere osagaiek elkarri eragiten diote (Pérez-Grande, García del Dujo, & Martín, 1999).

Estereotipoak aurreiritziaren osagai kognitiboaren adierazpena direla esan ohi da (Montes, 2008). Horrela, esan daiteke, aurreiritziak estereotipoetan oinarrituta egoten direla, objektu sozial baten aurrean agertzen den jarrera hari buruz dauzkagun irudi eta ideiekin erlazionatuta baitago (Pérez-Grande et al., 1999).

Pérez-Grande, García del Dujo eta Martín Garcíaen (1999) arabera, estereotipoa gizarte talde baten inguruan partekatutako sinesmen multzoa da, talde horri buruzko irudi metalak egiteko balio duena. Sinesmenen hauek, ordea, gehiegi orokortutako ezaugarrietatik eratorri ohi dira eta errealitatearen alderdi bakar bati erreferentzia egiten diote. Kultura baten barruan partekatutako eraikuntzen parte dira (ideiak, balioak, ohiturak, bizitzaren alderdi desberdinak ulertzeko moduak, komunikatzeko moduak, etab.) eta errealitatearen ezagutza akritiko eta pasibora bideratzen gaituzte.

Gizakiok gehiegizko orokortzerako daukagun joera hau kategorizatorako daukagun beharretik dator. Kategorizazioa gizakion oinarritzko funtzio kognitiboetako bat da etengabe jasotzen dugun informazioa antolatzea eta sailkatzea ahalbidetzen baitu, gure pertzepzioa sinplifikatuz. Kategorizazio gaitasuna halabeharrez aktibatzen da behatzen, pentsatzen edota esperimendatzen dugun bakoitzean, eta prozesu horrek estereotipoen osaketara darama. Ildo honetatik, garrantzitsua da estereotipoen alderdi positiboa azpimarratzea gure ingurugiroa sinplifikatu eta modu koherentean uler dezagun ahalbidetzen duelako (Pérez-Grande et al., 1999).

Baina gizarte taldeak kategoria desberdinetan banatzen ditugunean ezinbestean gehiegizko orokortzean errotzen ari gara eta horrek informazioa modu okerrean edo, gutxienez, partzialki bereganatzea eragiten du, eta horren ondorioz, subjektuak errealitatearen eta esperientzien munduaren sinplifikazio hutsa jasotzen du. Gainera, behin objektu sozial bat kategoria baten barnean sailkatu denean, gizakiak estereotipoarekin bat datozen errealitateko datuetan soilik arreta jartzeko joera dauka. *Feedback* positiboko sorgin gurpil baten moduan, estereotipoarekin bat datorren informazioa errazago gogoratzen dugu eta horrek berak estereotipoa gehiago indartzen du. Azalpen honek argi uzten du estereotipoak ezabatzea lan zaila dela (Pérez-Grande et al., 1999).

Estereotipoen arriskua talde baten inguruan sortzen diren espektatibak dira, espektatiba horiek diskriminazio jokabideak izateko aukera handitzen baitute. Diskriminazioa, beraz, aurreiritzien esparru konduktualean kokatuko genuke, aurreiritzien ondoriozko jokabideak (Pérez-Grande et al., 1999) eta, beraz, bere agerpenik agerikoena da. Diskriminazioa gizarte talde edo talde horretako kide batekiko mespretxuzko trataera bezala aditzera ematen da (Montes, 2008).

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Aurreiritzi eta diskriminazioaren arteko erlazioa aztertzea oso konplexua da. Izan ere, aurreiritzia jokabide diskriminatzaileak izateko aukerak handitzen baditu ere, aurreiritziek ez dute zertan jokabide diskriminatzaileetan amaitu: bi elementu hauen arteko harremana testuinguruko egoeraren arabera izango da hein handi batean. Horrela, aurreiritzia diskriminazioan amaitzeko aukerak handitzen dituzten faktoreak daude, hala nola, maila sozioekonomiko desorekatuak, baita diskriminazioa murrizten dutena ere, adibidez, presio soziala (Montes, 2008).

1.3.1.2. Etnia eta kultura

Gaia jorratzen hasi baino lehen, garrantzitsua da etnizitatea kontzeptua gizarte zientzien esparruan suposatzen duten berritasuna azpimarratzea. Termino hau ingelesez agertu zen lehenengo aldiz 50. hamarkadan Estatu Batuetan. Alabaina, etnia izenak eta etniko adjektiboak, grezierako *ethnos* hitzaren itzulera datozen hitzak dira eta, ondorioz, historia luzea daukate antzinaroko garaitik. Nabarmentzekoa da ibilbide historiko luze horretan zehar etnia terminoak konnotazio baztertua izan duela beti, hau da, “etniko” beti “bestek” ziren; bestek, posizio menderatzaile batetik klasifikazio hori egiten ari zen talde izan ezik. Horrela, bada, Greziarrentzat etniko (*ta ethnea*) beste herriak ziren, greziarrak (*genos Hellenon*) ez zirenak. Latinez, *ethnos* hitza *natio* esaten da, baina erromatarrek ere termino hau urruneko herriei soilik erreferentzia egiteko erabiltzen zuten, haien buruari *populus* deitzen baitzioten. Baita bibliako testamentu berrian ere, *ethnos* terminoaren itzulera *gentilis* da, jentilak, kristau edo judutarrak ez diren guztiak (Giménez, 2006).

Baina ondoren, termino honek gutxinaka garrantzia galtzen joan zen talde sozialen banaketan eta sailkapenean, eta azkenean erabiltzeari utzi zitzaion. Horren ordean arraza terminoak indar handia eskuratu zuen. Arraza kontzeptua gizakien aplikaziorako XVI. mendean erabiltzen hasi zen, baina XIX. mendean bere goreneko aldia izan zuen subespezie kategoria taxonomikoaren baliokide bezala (Rebato, 2013).

Epe horretan gizakiak arrazatan sailkatzeko saiakera ugari egon ziren eta horretarako ezaugarri behagarri, neurketa antropometriko zein analisi fisiologikoak erabili ziren. Saiakera horietatik proposatutako sailkapenak ere ugariak izan ziren: batzuk 5 arraza

zeudela ondorioztatu zuten, eta besteek, ordea, 30 inguru. Egun, oraindik ere, biologiako hainbat liburuk azaltzen dute gizakien arraza bat heredatzen diren eta talde bat beste batetik desberdintzen duten ezaugarri genetikoaren arabera sailkatzen dela, hau da, arraza bat alelo genetiko berezi bat duen talde batek osatzen dutela.

Baina azken hamarkadetan, ikuspuntu zientifikotik, eboluzionismoaren teoriak eta genetikaren ikerketek gutxinaka demostratu egin dute arrazen sailkapenak ez duela zentzurik, ez baita herentziazko ezaugarri homogeen eta zehatz multzo bat daukan talderik existitzen. Gizaki guztiak kodigo genetiko berbera partekatzen dugu eta gure artean dauden bariazioak ez dira alelo desberdinen ondorio baizik eta gizartean maiztasun desberdinarekin banatutako gene berdinaren aldaerena (Rebato, 2013). Horrela, 70. hamarkadatik arraza kontzeptua antropologia eta biologiatik baztertu egin da ez duelako balio zientifikorik, analisi genetikoei erreparatuz ez baitago giza talde finkorik (Gómez García, 1998).

Gizaki guztiak duela 200.000 urte inguru Afrikan sortutako espezie bakarraren parte gara, eta gure artean dauden desberdintasun genetiko guztiak nahiko berriak izateaz gain, klima eta ekosistemen baldintzetara egokitzearen ondorio dira. Ezinezkoa da herrien edo giza taldeen arteko muga genetiko garbiak zehaztea, herri batean nagusitzen diren ezaugarri genetikoak ez baitira osotasun aldaezin baten moduan transmititzen, baizik eta bereizgarri independente eta askeen moduan, herri batetik bestera igaro eta konbinatu ahal direnak. Modu honetan, gizabanako batek ezaugarri genetiko gehiago partekatu ahal ditu beste herrialdeko pertsona batekin bere jatorri berbera duen batekin baino. Ez da gizakiak arrazetan sailkatzea ahalbidetzen duen prototipo edo patroia finkorik existitzen. Argi dago giza espezieen aniztasun biologiko handia dagoela, helburua ez da hori ukatzea, baina kontua da horiek nola azaldu behar diren (Gómez García, 1998).

Modu honetan, arraza kontzeptuaren baliogabetasun zientifikoa demostratuta eta kontzeptu hori alde batera utzita, egun etniaz edo talde etnikoz hitz egiten da berriro. Dena den, termino hauen esanahiak antzinarotik garatu egin da eta, bere esangura zehazteko hamaika saiakera egon diren arren, oraindik ere etnizitatearen inguruko kontzeptuen berezko naturaren inguruko eztabaida handia dago; eta ez da harritzekoa, errealitate oso erlatibo baten inguruan baikabiltza. Hala, azken hamarkada hauetan

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

zehar, definizio ugari proposatu dira eta haien artean oso desberdinak izan arren, guztiek lotzen dute etnia kontzeptua kulturarekin. Has gaitezen, bada, azken termino honen inguruan hausnartzen.

Kultura gizarte bateko kideek beren arteko eta munduarekiko elkarrekintzan darabiltzaten, eta ikasketa sozialaren bidez belaunaldiz belaunaldi helarazten diren partekatutako sinesmen, balio, ohitura, jokabide eta tresnen sistema da. Kulturak gizakion errealitateari zentzua emateko balio du, ingurunera egokitzeko mekanismo bat da. Portaera, balio eta pentsamoldeez gain, ikurren bidez transmititzen da, eta haien artean nabarmenena hizkuntza da. Kultura osotasun integratua da eta zenbait erakundek osatzen dute: mota orotako ekoizpen moduek, senidetasun moduek edota gizarte arauak. Elementu horiek guztiak elkarri lotuta daude (Zabala, 2008).

Definizio honetatik abiatuz, etniaren esanahia zehazteko lehenengo saiakerek terminoaren definizio esentzialista eta kulturalista proposatu zuten. Proposamen hauen defendatzaileek etnia esentzia gisa interpretatzen dute, hau da, denboran zehar aldatzen ez diren eta berez estatikoak diren ezaugarri kultural multzoen ondorioz osatzen den osotasuna da (Gómez García, 1998). Ezaugarri kultural horiek zuzenean talde identitatea sortuko lukete partekatzen dituzten pertsonen artean. Horrela, kultur talde bakoitza, hau da, kultura bat amankomunean duten pertsona guztiek ezinbestean talde etniko bat osatzen dute.

Ulertu behar da, ordea, kulturak, azaldu bezala, ingurunera egokitzeko mekanismo bat diren heinean, testuingurua aldatzen den bezala kulturek ere ez dirautela aldaezin, bilakatu egiten dira (Zabala, 2008). Honen ondorioz, Barth (1976) bezalako egileek aurreko proposamenak gogor kritikatu zituzten eta eredu prozesalago bat planteatu zuten. Egile honen arabera, talde identitateak mantendu egiten dira kulturen barnean aldaketa sakonak egon arren eta, gainera, talde identitateak beste talderen batekin harremanak dauden egoera soilik sortzen dira, eta inoiz ez taldearen berezko ezaugarrien ondorioz. Horrela, talde identitate horiek guztiz subjektiboak dira.

Eredu honek desberdintasun kulturalen antolaketa sozial baten moduan ulertzen ditu talde etnikoak; baina ez objektiboak diren desberdintasunak, baizik eta aktore sozialek, hau da, talde barneko kideek modu subjektiboan haien burua sailkatzeko eta beste taldeekin harremantzeko esanguratsu bezala aukeratutakoak. Hortaz, etnia bat

definitzeko orduan kontuan hartzen diren ezaugarriak ez dira behagarriak eta objektiboak diren bereizgarriak, baizik eta aktoreek berek haien burua besteengandik desberdintzeko esanguratsu kontsideratzen dituztenak. Modu honetan, identitate etnikoa taldeen arteko interakzioan ematen diren inklusio eta eskusio prozesuek finkatzen dituzten mugen bitartez sortzen da. Talde etnikoen identitatea bere mugen iraupenaren arabera zehazten da eta ez momentu zehatz batean muga horiek zehazten dituzten desberdintasun kulturalen arabera. Bestela, ezingo genuke etnia deitutako taldeen denboran zeharreko iraupena azaldu, bere adierazgarri kulturalak historian zehar garatzen direlako (Barth, 1976).

Edozein modutan ere, argi geratzen dena da behin arraza terminoa alde batera utzita, galdegaia desplazatu egiten dela: pertsona bakoitza berez, jaiotzetik, dena kontuan hartu beharrean, gizarteko kide bezala sentitzen dena kontuan hartzen hasten da; aztergaia biologiatik identitatera pasatzen da. Ezinbestekoa da, beraz, azkeneko kontzeptu honen inguruan hausnartzea.

Identitatea norik bere buruaz duen ezagutza da (Elhuyar Euskal Hiztegi Modernoa, 2010), hau da, pertsona bakoitzak bere indibidualtasunari eta bereizgarriari buruz daukan kontzientzia, kontzepzioa eta adierazpena. Baina identitatea izateko, lehenik eta behin, besteengandik desberdintzeko beharra egon behar du eta, horretarako, besteak egon behar dira. Modu honetan, identitatea eta alteritatea, hau da, bestea izatearen kondizioa, txanpon bereko bi aldeak direla esan daiteke. Izan ere, identitatea desberdintasunaren gainean sortzen da, gu eta haiek desberdintzean. Ildo horretan, garrantzitsua da azpimarratzea identitatea dialogikoa dela, hau da, harremanen bidez sortzen dela, besteengandik desberdintzeko beharrezkoa delako haiekin harremanetan jartzea (Zaragoza, 2010).

Identitatea, ordea, ez da behin betikoa, gure bizitza osoan zehar eraikitzen eta eraldatzen joaten baita. Jaiotzerakoan ditugun elementu identitarioak gutxi dira, hala nola, sexua, eta orduan ere oso erlatiboak dira. Izan ere, testuinguruak pertsona baten sexua zehazten ez duen arren, sexu jakin bat izatearen zentzua baldintzatzen du, hau da, generoa, azken hau sexuaren eraikuntza soziala baita: emakume bat izatea ez du gauza bera esan nahi Kabuln edo Oslon, feminitatea ez da modu berean ikusten toki batean edo bestean, ezta identitatearen beste edozein elementu ere (Maalouf, 1999).

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Historikoki ezaugarri konkretu bakarra edo gutxi batzuk kontuan hartu izan dira nor bere identitatea eta batez ere besteena, hau da, alteritatea ulertzeko. Identitatea elementu bakarrez osatutako izate bat bezala ulertu izan da edo, gutxienez, elementu bakar bati arreta jarriz behatu izan zaio, baina identitate bakoitza hamaika ezaugarrik osatzen dute. Maaloufek (1999) azaltzen duen moduan, agerikoa da gutako bakoitza testuinguru soziokultural zehatz batean sozializatu egin dela eta, ondorioz talde kultural horren parte sentitzen garela; baina horretaz gain, hizkuntza talde baten partaide gara, baita gure familiako kide, gure lanbide duten guztien taldeko parte... Zerrenda amaigabea izan daiteke: gure herriko, auzoko, kirol taldeko, enpresako, parrokiako, gure zaletasun bera duten pertsonen taldeko edota asoziazio zehatz bateko kide sentitu gaitezke, eta guzti hori, aldi berean.

Pertsona bakoitzaren identitatea osagai bakar batez osatuta dagoela pentsatzea hanka-sartzea litzateke, alderdi kulturalen soilik zentratzen baldin bagara ere. Pentsa dezagun, adibidez, kultura desberdina duten gurasoak dituen pertsona batean. Pertsona hori, ziur aski, bi patroi kulturalen arabera gizarteratu egin da, eta biak bere parte sentitzen ditu; baliteke ere, bere gurasoetako bakoitzarekin hizkuntza desberdina hitz egitea; eta guzti hori bere identitatearen parte da. Pertsona hori talde kultural edo etniko zehatz baten barnean sailkatzerakoan bere identitatearen beste alde garrantzitsu bat baztertzeko arituko ginateke eta, gainera, berarentzat ezinbestekoak diren bi alderen artean aukeratzera derrigortuko genuke.

Etorkinen adibidea ere oso esanguratsua da arazo hau ilustratzeko. Immigrante izan baino lehen emigrante izaten da, hau da, herrialde berri batera iritsi baino lehen jatorrizko herrialdea utzi behar da. Prozesu horretan pertsonaren baitan sortzen diren emozioak oso konplexuak izaten dira eta gatazka individual nabarmenak sortzen dira. Herrialde bat atzean uzten duten pertsonak, haien aukera izan baldin bada ere, askotan, erru sentimendua izaten dute haien jatorria, oroitzapenak, familia, etab. alde batera utzi dutela sentitzen dutelako. Gainera, jatorri horrekiko lotura emozionalak ez dira atzean uzten herrialdea uztearekin batera, sentimenduak badiraute, baita bere egitura sozio kognitiboak ere, sozializazioa jatorrizko herrialdean eman baita.

Hala ere, etorkinak harrera herrialdearen parte izan nahi dute eta, izan, badira, bertako biztanleak baitira. Gainera, herrialde berri horretan bizitzearekin bertako eredu

kulturalaren elementu asko barneratzen dituzte. Eta zer esanik ez etorkin horien seme-alabek: beren gurasoentzat harrera herrialdean izan zena haientzat jadanik jatorrizko herrialdea da, baina, espero daitekeen den moduan, etxean bere gurasoen jatorrizko kulturak eragina dauka.

Pertsona hauek talde kultural baten barnean lerrokatzerakoan, bere identitatearen elementu bakar baten arabera sailkatzerakoan, haiek direna izateko garrantzitsuak izan diren beste hainbat gauza alde batera uzten dira. Hautatzea guztiz beharrezkoa bada, migratzailea zatitua ikusten du bere burua, bere jatorrizko aberriari edo bere harrera aberriari traizionatzera kondenatua eta, bizipen hori, halabeharrez, saminez eta amorruez biziko da. Eta ulertu behar da hau guztia sinplifikazio bat dela, pertsona horien identitatean kulturaz gain beste hainbat pertenezia egongo baitira.

Pertsona bakoitzaren identitatea bakarra da, baina mota guztietako milaka pertenezia dauzka. Identitatea ez dago konpartimentuz osatuta, eta ez dauzkagu identitate anitzak ere: bakarra daukagu, haren parte diren osagai guztiei esker sortu dena. Pertenezia horietako bakoitzak pertsona askorekin batzen gaitu, baina geroz eta pertenezia gehiago kontuan hartu, geroz eta zehatzagoa eta bereziagoa bilakatuko da gure identitatea. Gure bereizgarri horietako bakoitzari esker, bakoitza banan-banan hartuz gero, gure pareko diren kide askorekin lotuta gaude; baina bereizgarri horiei berei esker, denak batera hartuz gero, gure identitate espezifikoak daukagu, beste inorenaren berdina ez dena. Argi dago pertenezia horietako bakoitzak ez daukala garrantzia bera bizitzako momentu bakoitzean, baina guztiek dute nolabaiteko zentzua. Momenturo pertsona baten identitatearen osagaien artean nolabaiteko hierarkia badago ere, hau ez da aldaezina, denboran zehar aldatzen da baizik, eta portaerak izugarri baldintzatzen ditu (Maalouf, 1999).

Azaldu bezala, arraza, hau da, pertsona bakoitzaren identitatea genetikoak, jaiotzetik zehaztuta dagoena eta aldaezina dena, gizakiak sailkatzeko baliagarria ez bada, zer pentsa dezakegu identitate etnikoaz, bizitza osoan zehar osatu eta eraldatu daitekeena eta, gainera, ezaugarri anitzez osatuta dagoena? (Gómez García, 1998). Aldagai are ilaunagoa dirudi.

Gure identitatea pertenezia anitzez osatuta dagoela ulertzen dugun momentutik bestetik harreman guztiz desberdinak sortzen dira, baita gure berdinkidetzat jotzen Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

ditugunekin ere. Jadanik ez dago “gure” eta “haien” taldea soilik; orain “gure” aldean nirekin komunean gauza gutxi dituzten pertsonak aurki ditzaket eta “besteen” alde badaude oso hurbil senti ditzakedanak (Maalouf, 1999). Identitatearen ikuskera plurala aurreiritziak hautsi eta pertsonak batzen ditu. Talde etnikoen eta identitate bakunen ikusmoldeak, ordea, banatzailea da eta aurreiritziak areagotzen ditu.

Aurreko lerroetan garatutako ikusmolde berritzaile honek Gomez Garcia (1998) bezalako egile batzuk etnia kontzeptuaren baliogabetasuna aldarrikatzerara bultzatzen ditu. Izan ere, bere hitzetan, han-hemen “etniak” identifikatzen badira ere, ezinezkoa da kasu guztietan definitzaile kontzeptual komun bat aurkitu. “Etnizitatea” terminoaren definizioan barne hartu den guztia sailkapenerako heterogeneoegiak diren ezaugarriek (hizkuntza, erlijioa, ahaidetasuna, janzkera, etab.) osatzen dute, eta ez dagoelako, faktore horien konbinazio zehatzik etnia bat dagoela uste den kasu guztietan. Inolako ezaugarri edo ezaugarri multzok ezin du, arau orokor moduan, gizabanako baten talde etnikoaren inguruko informaziorik eman. Hitz batez, ez da “etnia” bezala ulertzen dena zehazteko gai den osagai soziokulturalik aurkitu eta, ondorioz, ez dago gizarte osorako baliogarria den printzipio etnikorik.

Hortaz, egile hauen arabera, etniaz hitz egitea ez da beharrezkoa eta hura tipifikatzea akats bat da, bere barnean sartzen dena talde sozial edo ezaugarri kulturaletan banatzen baita eta identitateak haien artean gainjartzen, elkar ebakitzen eta batetik bestera etortzen baitira. Desberdintasun kulturalak agerikoak dira eta hori ukatzeak ez dauka zentzurik; desberdintasun horiek kontsideratzeko moduan dago koska: esentzia bereizgarritzat jotzea edo gizarte beraren barneko ohiko aldagarritasunaren eta aniztasunaren zati gisa onartzea. Aniztasun soziokulturala begi bistakoa da baina aniztasun hori etnifikatzea, hots, identitate etniko bakunen moduan banatzea iritzi arruntaren aurreiritziei kontzesioa egitea da (Gómez García, 1998).

Arrazakeria beste “arrazen” mespretxuarekin adierazten da baina, funtsean, arrazen existentziaren ideian datza. Arrazista da, beraz, arrazak daudela uste duen pertsona oro. “Etnia”, “arrazak” bezala, gizarte banaketarako erabiltzen denean soilik existitzen da, gizakiak taldeetan sailkatzeko besterik ez du balio. Ez al da etnizismoa gaur egungo arrazakeriaren aurpegi berri bat besterik (Gómez García, 1998).

Historian zehar indarrean egon diren ideiek ez dute zertan jarraitu datozen hamarkada zein mendeetan. Errealitate berriak agertzen direnean, ezinbestekoa da gure jarrera eta ideien inguruan berriro hausnartzea. Bada, gure begirada da besteak beren pertenezia mugatuenetan giltzaperatzen duena; baina gure begirada da ere bertatik askatu ahal dituen (Maalouf, 1999).

Hori lortzeko, etnietan banatzearen sailkapen sinplista baztertzeko eta identitate pluralen ikusmoldea barreiatzeko, eskolak lan handia egin dezake, ondoren aztertuko dugun moduan. Baina helmuga horretara iritsi arte etnia terminoak eta, batez ere, kontzepzio horrek dakarren sailkapen zorrotzak, pertsonon jarrera eta pentsamendua baldintzatuko du eta aurreiritzien sustatzaile izango da, jarraian azalduko den bezala. Horregatik, lan honetan aurreiritzi etniko-kulturala neurtuko da, etnizitateak oraindik daukan indarrarengatik eta bi kontzeptu hauen artean dagoen harremanarengatik.

1.3.2. Egungo aurreiritzi etniko-kulturalaren izaera

Azken urteetan mendebaldeko gizarteetan aurreiritzia eta diskriminazioa gutxiagotu direla dirudi. Gure gizarteko kideek beste pertsonetikiko aurreiritziak edota edozein motatako diskriminazio jokabide izatea desegokia dela deritzote. Baina ageriko diskriminazioarekiko jarrera aldaketa hori ilusio bat besterik ez da (Fernández-Castillo & Fernández, 2006) eta tradizioz baztertuta egon izan diren talde askok egun bizi duten diskriminazio egoerak argi eta garbi islatzen du oraindik ere elkarbizitzan oinarritutako errealitate ekitatibo batetik urruti samar gaudela (Montes, 2008).

Izan ere, kontrakotasun handia dago esplizituki adierazten diren jokabide diskriminatzaileen jaitsieraren eta inplizituki oraindik ere indar handia duten aurreiritzien artean (Etxeberria, Murua, Arriera, Garmendua, & Etxeberria, 2012). Pertsona guztien arteko elkarbizitza baketsua eta ekitatea defendatzen duten eta arrazakeriaren kontra dauden pentsamenduekin batera, aurreiritzien ondorioz lausotutako jarrera inplizituak aurki daitezke. Dirudiena baino askoz ohikoagoa da berdintasun eta ekitate balioak defendatzen dituzten pertsonengan talde gutxituen kideenganako sentimendu negatiboak agertzea, pertsona horiek ere kontziente izan gabe (Fernández-Castillo & Fernández, 2006).

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Aurreiritzia, beraz, ez da desagertu, arau sozial eta etikoen ondorioz aldaera desberdinak hartu besterik ez du egin, eta ezkutuago eta sotilago bihurtu da. Modu honetan, pertsonak oraindik ere desberdin kontsideratzen dituztenekiko sentimendu negatiboak badituzte ere, ez dituzte modu irekian adierazten presio eta egokitasun soziala direla medio (Montes, 2008). Diskurtso arrazista esplizitua arrazaren balioabetasunaren frogapenarekin batera desagertu egin dela dirudien arren, eraldatu egin da soilik, moderatuagoa eta moralki zuzenagoa bilakatu da; baina bere funtzioa diskurtso arrazista tradizionalaren berbera da: gizartea taldeetan banatu eta taldeen arteko botere harremanak eta desorekak justifikatu (Etxeberria et al., 2012).

Aurreiritzien mantentzearen eta hauen adierazpen esplizituaren errefusaren arteko dikotomiak ezaugarritzen ditu egungo mendebaldeko gizarteak. Jarrera anbiguo honen helburua, gizartean errotutako kultura aniztasunarekiko intolerantzia ezkatzea eta testuinguru sozialak baimentzen dituen eta oharkabean pasatzen diren adierazpenetan bilakatzea da (Fernández-Castillo & Fernández, 2006). Eta Gomez Garciak (1998) argudiatzen duen bezala, baliteke etnizismoa, hau da, gizartea talde etnikoetan banatze nahia, errealitate diskriminatzaile berri honen sustatzaileetako bat izatea.

Orokorrean, esan daiteke arrazakeria tradizionala arrazen existentziaren defentsak, estereotipo eta aurreiritzien adierazpen irekiak, jokabide diskriminatzaile esplizituek eta “besteekiko” arbuioak ezaugarritzen dutela. Arrazakeria berria, ordea, ez da sailkapen biologikoan oinarritzen, baizik eta alderdi kulturean, eta, horrela, “besteak” gure gizarteko balioak onartzen ez dituztela argudiatzen du (Montes, 2008).

Aurreiritzi ezkutu edo anbiguo honen ikerketa 1970eko hamarkadatik aurrera garatu egin da, eta hainbat izendapenekin identifikatu egin da: arrazakeria sinbolikoa, modernoa, sotila edo abertsiboa (Fernández-Castillo & Fernández, 2006). Nola edo hala, eredu hauek guztiek ekitate eta justizia balioen defentsaren eta jatorri desberdineko pertsonetikiko aurreiritzien dikotomia dute oinarri (Montes, 2008) eta arrazakeria tradizionalak dituen ñabardura desberdineko sentimendu eta sinesmen diskriminatzaileek ezaugarritzen dituzte (Etxeberria et al., 2012).

Lehenengo eredu, arrazakeria sinbolikoarena, Kinder eta Searsek (1981) garatu zuten. Teoria hau Amerikako Estatu Batuetako testuinguruan garatu zen, eta beraz, azal beltza eta txuria duten pertsonen arteko gatazkan eta desorekan jartzen du fokua.

Bere egileen arabera, arrazakeria sinbolikoa aldaketarako erresistentzia modu bat da, eta beltzek indibidualismoa, lan etika, obediencia eta diziplina bezalako balio amerikar tradizionalak urratzen dituztelaren sinesmenean oinarritzen da. Baina, hain sustraituta dauden estereotipo eta sentimendu horiek ez dira pertsonen bizipen eta esperientzia pertsonaletan oinarritzen, hau da, ez dira errealitatean emandako gertakari zehatzen ondorioz agertzen; ideia kolektiboak dira, sozializazio prozesuaren bidez barreiatzen direnak eta pertsonen jarrera baldintzatzen dutenak (Kinder & Sears, 1981). Gainera, kontuan hartu behar da lehen azaldutako feedback positiboaren sorgin gurgpilaren eragina, horren ondorioz estereotipoak are indar handiago hartzen baitute.

Arazakeria modernoak (McConahay, 1983) antzeko errealitatea deskribatzen du eta ez dio aurreko ereduari ekarpen handirik egiten. Aurrekoa bezala, testuinguru amerikarrear garatu zen eta, beraz, txuriek beltzekiko dituzten jarrerak ditu oinarri. Teoria hau tradiziozko planteamendu arrazisten arbuioaren eta beltzekiko sentimendu negatiboen koexistentzian oinarritzen da. Bere egilearen arabera, arrazista modernoek diskriminazioa eta arrazakeria jada existitzen ez direla uste dute beste jatorriko pertsonak (beltzak, funtsean) eskubide berdinak dituztelako, baina haien iritziz, beltzek aldaketak azkarregi eman daitezen nahi dute eta ez dute aldaketa prozesua errespetatzen. Gainera, beltzek beren eskubideak aldarrikatzeko baliatzen dituzten estrategiak bidezkoak ez direla eta lortzen ari dituzten onurak merezi ez dituztela deritzote. Hala ere, iritzi hauek zeharka eta inplizituki adierazten dira eta arrazistak ez diren beste arrazoen bitartez justifikatzen dira (McConahay, 1983).

Hainbat urte geroago Pettigrew eta Meertinsek (1995) nazioarteko eredu orokorrago bat garatu zuten, azal beltz eta txuriko pertsonen arteko harremana soilik kontuan hartu ordez jatorri eta kultura desberdin guztien artekoa hartzen zuena. Egile hauek aurreiritziaren fenomeno nagusia bi adierazpen motatan banatu egin zuten, ageriko arrazakeria edo aurreiritzia, eta aurreiritzi sotila. Horrela, bigarren hori geroz eta hedatuago zegoela kontuan hartuz, haien ikerketa horretan zentratu zuten.

Aurreiritzi sotila hotza, urruna eta zeharkakoa da, eta sozialki eta moralki onartuta dauden moduetan adierazten da. Hiru osagaietan banatu daiteke, eta aurreko ikerketek hauetako bakar baten zentratu ziren bitartean, aditu hauen lana izan zen guztiak bateratu zituen lehenengoak. Osagai horien arteko lehenengoak balio

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

tradizionalen defentsa dauka oinarri. Horrela, aurreiritzi mota hau dutenek “besteek” balio horiek errespetatzen ez dutela argudiatuko dute. Bigarrena estereotipoen bitartez desberdintasun kulturaren handizkatzean datza, eta alderdi genetikoak alde batera utzi baldin bada ere, beste kulturak kaskarragoak eta baliogabeak direla sinesten da. Azkeneko osagaia “besteekiko” erantzun emozional positiboak ukatzean datza. Kontua ez da sentimendu negatiboak daudela baizik eta inolako afektu positiborik sortzen ez dela (Pettigrew & Meertens, 1995). Nola edo hala, nabarmena da aipatzea eredu honetan proposatutako osagaiek agerian uzten dutela aurreiritzi berriak, hotzagoa eta sotilagoa izateagatik, aurreiritziaren alderdi konduktuala guztiz indargabetzen duela, eta aspektu afektibo eta kognitiboan soilik zentratzen da.

Azkeneko eredu arrazakeria abertsiboarena da (Dovidio & Gaertner, 2004). Eredu hau ere edozein testuingurutan aplikatzeko garatu zen eta, aurrekoa bezala ere, aurreiritzi garaikidea alderdi emozional eta kognitiboan oinarritzen dela defendatzen du, alderdi konduktuala lausotzen ari delarik. Hala ere, eredu honek hainbat ekarpen egiten dizkio aurrekoari. Egile hauek talde gutxituekiko jarrera positibo zein negatiboak daudela defendatzen dute. Izan ere, sozializazio prozesuan jasotako eredu eta estereotipo kulturalen ondorioz jarrera negatiboak sustatu egin baldin badira ere, justizia balioek, batetik, eta historikoki baztertuta egon izan diren taldeekiko sortzen diren nahigabe eta enpatia sentimenduek, bestetik, jarrera positiboak sortzen dituzte aldi berean. Jarrera mota desberdin hauek, ordea, ez dira tarteko jarrera batean batzen, baizik eta egoeraren egitura normatiboaren arabera txandakatzen dira. Horrela, presio sozial handia dagoen egoeratan edota aurreiritzia kultura edo etnia ez den beste arrazoi batzuekin justifikatu ezin denean, erantzuna positiboa izango da; baina bestelako egoeratan, negatiboa izan daiteke (Dovidio & Gaertner, 2004).

Edozein modutan ere, garrantzitsua da nabarmentzea arrazista abertsiboentzat balio etikoen sistema beren autokontzeptu positiborako ezinbestekoa dela. Horrela, jokabide diskriminatzaile edota aurreiritzi bat izatekotan, arraza ez diren beste faktore batzuei jarraikiz justifikatzen saiatuko dira beren autokontzeptua kaltetuta atera ez dadin. Guzti hau, ordea, prozesu inkontziente bat da, hau da, pertsona hauek haien jokabideak diskriminatzaileak benetan diskriminatzaileak ez direla uste dute eta beste kausen bilaketaren prozesua ere guztiz inkontzientea da (Dovidio & Gaertner, 2004).

1.3.3. Aurreiritzien osaketa haurtzaroan

Azaldutako guztiarekin argi geratzen da aurreiritzia edukitzeko kategoria sozialen kontzientzia beharrezkoa dela, eta kategorizatze gaitasun hori konplexua dirudien arren, frogatu egin da haurrak hiru urte dituztenetik mota horretako sailkapenak egiteko gai direla. Hiru urtetatik aurrera, gainera, haurrek kategoria batzuekin identifikatu egiten dute haien burua eta talde horiekiko lehentasuna erakusten dute jokabide zein jarreraren bitartez: “haien taldeko” kideak nahiago dituzte “beste taldekoak” baino (Retortillo & Rodríguez, 2006).

Baina lehenespenetatik aurreiritzi eta estereotipoen garapen eta finkatzeraino ematen den prozesuan hainbat aldagaiek parte hartzen dute. Faktore horietako batzuek indibidualak dira, hala nola, gaitasun kognitiboa edota identitate sozial positiboa osatzeko beharra; besteak, ordea, sozialak dira, eta familiaren, berdinen taldearen eta bestelako sozializazio agenteen eraginarekin zer ikusia daukate. Egile asko eragile hauek bakarka aztertu izan dituzte, baina ezinbestekoa da kontuan hartzeko guztiek aldi berean eragiten dutela. Hortaz, haurren aurreiritzien osaketari buruz hitz egiterakoan, elkarren artean erlazionatutako faktore anitzen inguruan ari garela (Retortillo & Rodríguez, 2006).

Lehenengo aldagaia faktore indibidualei dagokie eta haurren gaitasun kognitiboarekin erlazionaturik dago. Aipatuenez, aurreiritzien oinarri kognitiboa kategorizatze prozesuetan dago, jaiotzen garenetik gure garuna kategorizaziorako prestatuta baitago. Kategorizatzea, azaldu bezala, jasotzen dugun informazioa antolatze eta sailkatzeko ezinbesteko gaitasuna da, gure pertzepzioa sinplifikatu eta pentsamenduen prozesamendua izugarri errazten baitu. Baina errealitatea sinplifikatzearen abantaila kognitiboek badute bere alderdi kaltegarria ere, jakinaenez, kategorizazio orok orokortze bat baitakar berarekin: talde bateko kide guztiei ezaugarri jakin batzuk esleitzeko joera, banakako berezitasunak kontuan hartu gabe (Enesco, Guerrero, Solbes, Lago, & Rodríguez, 2009).

Bigarren faktore eragilea barne motibazio psikologikoekin lotuta dago, eta gizakiak izaki sozialak garen heinean, identitate sozial positiboa eraikitzeke dugun beharrean datza. Gizabanako orok talde baten kide sentitzeko eta, aldi berean, besteengandik desberdintzeko funtsezko beharrak dauzka (Enesco et al., 2009). Talde baten partaide Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

bezala gure buruari buruz daukagun autokontzientzia eta autopertzepzioa oinarritzekoak dira garapen soziokognitibo eta emozional egokirako. Baina taldearekiko lotura zurrunezia denean beste taldeekiko arbuio eta lehia joera handitzen dira eta, ondorioz, aurreiritzia (Pérez-Grande et al., 1999).

Azkeneko faktore nagusia soziala da, eta pertsona guztiok bizitzen dugun gizarteratze edo sozializazio prozesuaren ondoriozkoa da. Sozializazio agenteek (familia, berdin taldea, eskola, komunikabideak etab.) hitzezko zein hitzik gabeko mezuen bidez estereotipo eta aurreiritzien ikasketa bultzatzen dute. Jakina denez, prozesu honetan zehar mundua interpretatzeko arau eta balioak barneratu egiten dira, baita egoeren aurrean izan beharreko jarrerak ere. Elementu horiek guztiak irmo errotzen dira gure sistema emozionalean eta, ondorioz, aurreiritzien inguruan kontziente izan arren, ezabatzeko oso zailak dira. Sinesmen intelektualak erraz alda daitezke, baina ez horiek dakartzaten sentimendu sakonak. Honen ondorioz, aurreiritziaren izaera berri ikusi ahal izan dugun bezala, askotan sinesmenen eta sentimenduen arteko disonantzia gertatzen da (Pérez-Grande et al., 1999).

Esan bezala, ordea, aurreiritzia haurrengan nola osatzen den eta honek daukan eragina ulertu nahi baldin bada, ezin dira faktore hauek modu isolatuan aztertu, guztiak aldi berean duten eragina kontuan hartzea ezinbestekoa da. Izan ere, faktore bakoitzak bere eragin aldi nagusia dauka eta beste faktoreekin izan dezakeen interakzio horrek osatzen du, azken finean, aurreiritzia.

Azken 40 urtetako ikerketa guztiak bat datoz 4 eta 8 urte tarteko haurrek dituztela aurreiritzi sendoenak kategorizaziorako joera eta muga kognitiboen ondorioz. Adin horretako umeek pentsamendu zurruna eta egozentrikoa daukate oraindik eta atribuzio prozesu sinpleak egiten dituzte. Honen ondorioz, "besteen" taldeko kideek haien artean dituzten desberdintasunak antzemateko zailtasun handiak dituzte. Jakina da, gainera, haurrek bere testuinguruan nagusitzen diren kategoriekiko lehentasuna eta sentsibilitate handiagoa erakusten dutela, eta kategoria horiek hautematen eta baloratzen hasten direla haiekiko dauden estereotipo sozialak ezagutu baino lehen. Hitz batez, talde identitatea kategorien bidez sortzen da lehenik eta behin, eta talde horiekiko afektu handiagoa erakusten du haurrak, estereotipo sozialen kontzientzia izan baino lehen (Enesco et al., 2009).

Adin horretatik aurrera, ordea, aurreiritziak gutxitzen hasten dira, normalean. Izan ere, haurrak nerabegarora iristen hasten diren neurrian, azaldutako muga kognitibo horiek gainditu egiten dira eta informazio soziala ulertzeko eta interpretatzeko gaitasun malguagoak garatzen dira (Enesco et al., 2009). Gaitasun hauei esker, nerabegarora hurbiltzen ari diren hurrek pertsona guztiak kategoriatan desberdin barnean sailkatu ahal direla ulertzeko gai dira, Maaloufek (1999) defendatzen duen moduan. Gainera, haurrak konturatuko dira ziur asko kategoriatan horietako batean gutxienez kointziditu dezaketela edozein pertsonarekin, eta "besteekin" ere gauza asko partekatu ahal dituztela.

Dena den, muga kognitibo hauek gainditzeko dituzten bitartean, haurrak sozializazio prozesuaren epe garrantzitsu batean murgilduta daude. Sozializazio prozesu hori ematen den testuinguruaren estereotipoz eta aurreiritziz josita baldin badago, ordea, muga kognitiboaren gainditzea alferrik izango da. Horrela, aipatutako garapen kognitiboa ez bada elkarbizitza eta errespetua sustatzen dituen eta aniztasuna balioesten duen testuinguru batean ematen, aurreiritzien sorrera ekiditea zaila izango da (Enesco et al., 2009), aurretik azaldu den moduan, prozesu horretan barneratzen diren jarrera eta balioak gure sistema emozionalean irrimo errotzen baitira (Pérez-Grande et al., 1999).

Hortaz, funtsezkoa da haurren sozializazio prozesua aurreiritziz libre dagoen eta elkarbizitza, ekitatea eta kulturen arteko harremana bultzatzen duen testuinguru batean ematea. Sozializazio agenteak, hau da, sozializazioa ahalbidetzen duten erakundeak, anitzak dira, eta guztiek daukate eragina pertsonengan garatzen diren jarrera eta balioengan. Eskola da horietako bat, eta beste hainbat eragilek aurreiritzien garapenaren zeresan handia badute ere, eskolan jasotako ereduak balio handia izan dezake beste esparrutan dauden gabeziak konpentsatu ditzake.

1.4. Eskolaren papera

Eskola harremanetarako espazio garrantzitsu bat da eta bertan bizitako esperientziek haur eta gazteen bizitzan eragin handia dute (Montero, 2012). Izan ere, aurreko atalean azaldu bezala, eskola sozializazio agente garrantzitsu bat da eta bertan bizi eta ikasitakoak eragin handia izango du ikasleen balioen eraikuntzan eta jarrerren ikasketan. Gainera, epe honetan barneratutakoa oso sendo errotzen da gure sistema emozionalean eta, horregatik, eskolan izaten diren bizipenak positiboak izatea funtsezkoa da haurrek garapen sozial eta emozional egokia izan dezaten.

Jakina da, ordea, egunerokotasunean tira-bira ugari sortzen direla ikasleen artean, baina hori, aurretik azaldu den moduan, harremanen ezaugarri intrintsekoa da. Harremanak dauden tokian mota bateko edo besteko gatazkak sortuko dira beti, eta eskolan ere hori gertatzen da. Gainera, aurretik azaldu den moduan, kontuan hartu behar da eskola gizarte osoko errealitatea irudikatzen duen mikrokosmos baten modukoa dela eta, beraz, bertan ematen diren harremanetan ere gizarteko desoreka, gatazka eta aurreiritzi nabarmenenak azaleratzen direla, baita kulturen arteko elkarbizitzarekin zerikusia dutenak ere. Baina eskolan gatazken ebazpen egokiak bideratzen badira giro positiboa sortzeko eta elkartasun, aintzatespen eta elkarbizitza balioak sustatzeko primerako aukera izango dugu (Montero, 2012). Eskolaren papera, beraz, funtsezkoa da ikasleengan desberdintasun indibidual eta kulturaren aurreko errespetua garatzeko, aurreiritziak murrizteko, gatazkak asertiboki konpontzeko eta, oro har, gizarte toleranteago eta begirunetsuago bat sortzeko.

Alabaina, Pérez-Grandek, García del Dujok, eta Martín García (1999) argi adierazten dutenez, helburu hauek lortzeko aurrera eramaten diren dinamika edota estrategiak planteamendu orokorren baitan egon behar dute, ezin dira puntualak. Izan ere, azaldu bezala, aurreiritzi jarrerak eta jokabide diskriminatzaileak geroz eta ezkutuagoak eta sotilagoak diren heinean, oso zaila izango litzateke guztiak identifikatzea eta ondoren, bakoitzean esku hartzea. Askoz praktikoagoa dirudi jarrera hauen sorrera ekiditeko planteamendu global baten arabera lan egitea. Horrela, aurreiritziaren aurrean esku hartu beharrean, helburua aurreiritziari aurre hartzea da.

Eskolan kulturen arteko elkarbizitza eta aurreiritzien eraginaren deuseztapenaren alde lan egiteko eredurik nagusiena kulturartekotasunaren ikuspuntuak zehazten duena da, aurretik jadanik aipatu dena. Eredu hau, gizarte eredu bat baldin bada ere, hori eraikitzeke helburuarekin hezkuntza arloan jarduteko zehaztapen ugari eskaintzen ditu, azken finean, haurrak etorkizuneko hiritarrak izango baitira. Hala ere, historian zehar eskolan aniztasun kulturala kudeatzeko beste eredu desberdin asko planteatu izan dira eta, egun geroz eta jende gutxiagok modu irekian defendatzen baditu ere, oraindik modu inplizituan eragin handia daukate gure egunerokotasunean.

1.4.1. Eskolan aniztasun etniko eta kulturala kudeatzeko ereduak

Historian zehar kulturen arteko harremana zuzendu izan duen ikuspuntua etnozentrismoa izan da. Etnozentrismoa bakoitzaren kultura unibertsala dela pentsatzearen jarrera da eta norberaren kultura hobereana kontsideratzeaz gain naturalena ere dela pentsatzeko joera sustatzen du. Honen arabera, errealitatea bakoitzaren balore eta ereduaren arabera aztertzen eta balioesten da eta balore horiek edozein fenomeno kultural interpretatzeko gai direla pentsatzen da (Cruz, Ortiz, Yantalema, & Orozco, 2018).

Muturrera eramandako jarrera etnozentrismatik historian zehar sarraski ugari eman izan dira, kulturen arteko harremanak positiboak izatea ezinezkoa zela ulertzen baitzen eta, gainera, beste kulturak baliogabeak zirela eta haiekin bukatu behar zela. Beste batzuetan, bereizketa moduan eraman izan da praktikara ikuspuntu hau, kultura talde bakoitzarentzat denbora eta leku desberdinak behar direla defendatuz, kultura nagusia edo, hobe esanda, boteredunen kultura propioa hobeagoa delako eta elkartrukeen bidez kutsatu behar ez delako argudiopean (Zabala, 2008). Horrela, kultura desberdineko ikasleak eskola bereizietan ikasten dute edo, beste askotan, gutxiengo kulturako haurrek ez dute ikasteko aukerarik.

Arrazoiketa hori egun ez dago inolaz ere onartuta baina etnozentrismoa ez da desagertu, bere adierazpena aldatu egin da soilik, kultura asimilazio itxura hartuz. Asimilazioa, hezkuntzan baita beste edozein alorretan ere, botere gutxien duen kulturari bere nortasuna derrigorrez eta erabat utzaraztean datza, pixkana-pixkana

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

gehiengoaren kulturaren baitan txertatzeko. Haren jarrera kultura nagusiarekiko mendekotasuna da. Eredu hau suntsitzailea da nork bere kultura nortasunari uko egin behar izatea eragiten baitu. Gainera, pertsonengan oso errotuta dauden ezaugarri kulturalak batzuetan ezin dira alboratu eta horrek gutxiengoaren autoestimua kaltetzen du, haiek direna balio gutxiago duela sinesten baitute (Zabala, 2008). Pentsamendu honek duen eraginaren ideia bat egiteko munduan existitzen diren 7000 hizkuntza ingururen artean hezkuntza sistemetan 500 baino gutxiago irakasten direla aipatu dezakegu adibidez. (Soriano & Sobczyk, 2012). Eredu honen defendatzaileek uste dute ikasle atzerritarrak direla gurera egokitzeko esfortzua egin behar duten bakarrak, haiek baitira gurera etorri direnak.

Etnozentrismoaren jarrera kontrajarri moduan erlatibismo kulturala sortzen da, mendebaldeko nagusitasunarekin apurtu nahian (Soriano & Sobczyk, 2012). Teoria honen arabera kultura bakoitza bere ikuspegi eta balioetatik interpretatu behar da, bertatik baino ezin baita ulertu, eta horregatik, kritika arrazional edo moral oro kanpoan utzi behar da (Zabala, 2008). Izan ere, esaten duenez, eredu kultural bakoitza autozentratua dago, hau da, kulturak kohesio propioa duten multzoak dira eta horregatik beragatik ezin dira konparatu, baloratu edota haien arteko hierarkiarik ezarri. Ezin dira kultura bateko portaerak beste kultura bateko ereduarekin epaitu. Horrela, teoria honek uste du kulturak ezin direla alderatu, gizarte bakoitzak errealitatea ulertzeko, interpretatzeko eta adierazteko bere irizpideak eta berezko moralak eta sinesmenak baititu, baita gizarte horrekiko arrotzak direnei antzemanekin zaizkien logika eta arrazionaltasuna ere (Cruz et al., 2018)

Erlatibismo kulturalak, ordea, zenbait forma har ditzake. Bere defendatzaile puristek desberdintasun kultural guztiak era guztiz akritikoan errespetatu behar direla diote (Zabala, 2008). Kulturalismo izena hartzen duen adar honen arabera, ezin da kultura baten barneko ohiturei zilegitasuna kendu, gure ikuspunturik gehiegizkoak badira ere, kultura horren barnean zentzu bat izango baitu. Baina kultura bakoitza erlatiboa dela esateaz gain izateaz gain, eredu honek dena kulturarekiko erlatiboa dela defendatzen du, hau da, kultura giza errealitatearen beste edozein alderdiren aurrean gailentzen dela, baita moralaren edota etikaren aurrean ere. Modu honetan, kultura gizakia

ulertzeko marko esplikatibo bakarra izango litzateke, eta gainerako guztia kulturaren alderdi edo azpiproduktutzat jotzen da (Altarejos & Moya, 2003).

Ikuspegi honen hezkuntza aplikazioa multikulturalismoa litzateke. Eredu honek kultura guztiak defendatzen ditu eta aniztasun kulturala kudeatzeko kultura bakoitzaren ezaugarri eta bereizitasunak nabarmentzea ezinbesteko dela uste du, hau baita aniztasuna errespetatzeko modu bakarra. Planteatzen dituen proposamenen artean kurrikuluma aldatzea eta identitate etnikoa garatzeko programen aplikazioa daude. Dena den, eredu honi kritika gogorak egin zaizkio kultur aniztasunaren eredu estatikoa planteatzen eta desberdintasunak nabarmentzean nahigabeko segregazioa sortzen duela leporatuz. Gainera, bitxikerian eta gauza hutsaletan geratzen dela egotzi zaio, hala nola, gastronomian eta folklorismoan, bestelako desberdintasun sakon eta garrantzitsuagoak kontuan hartu gabe (Soriano & Sobczyk, 2012). Eredu honek kultura bakoitzak bere izaera duela onartzen du eta hori aldarrikatu behar dela dio, baina ez du ekitatea eta aukera berdintasuna bermatzen.

Baina erlatibismo kultural zorrotzenaren aurrean, hainbat pentsalarik erlatibismo kritikoa proposatzen dute, unibertsalismoa ere deitu izan dena. Korrante honen arabera, kultura bakoitza bere balio eta ikuspuntutik interpretatu behar den arren eta kultura bateko portaerak beste kultura bateko ereduaren arabera epaitu ezin diren arren, badaude balio unibertsal eta gizatasun komun bat, giza eskubideen oinarria dena, alegia, eta horrek moralitate ez erlatiboa osatzen du. Horrela, edozein talde kulturalen ohitura zein portaera epaitzeko erabil daitekeen argudio bakarra praktika horrek pertsonen ongizatea oztopatzen duen aztertzea da, haien bizitza asaldatuta eta ikusten delarik. Modu honetan, beraz, kulturen ohitura eta portaeren mugak errespetua, askatasuna eta tolerantzia dira; giza eskubideak, azken finean. Ikuspuntu honekin lotu dezakegu azkeneko eredia, kultura artekotasuna (Cruz et al., 2018).

Eredu honek aniztasuna errespetatzeko bereizitasunak goraiatu beharrean eskolan ikasleak gizarte anitz batean bizitzeko prestatu nahi ditu. Pluralismo kulturalaren aldekoa da baina beste ikuspuntu batetik eta bere helburua ikasleengan desberdintasun kulturalak aberastasun kontsideratzen diren gizarte baten eraikuntzan lan egiteko gaitasuna eta gogoia garatzea da, kulturen arteko elkarrizketa bermatuz (Soriano & Sobczyk, 2012), baita giza eskubideak betetzen direla ere.

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Kultura arteko hezkuntzak, aniztasunaren onarpena eta errespetua abiapuntu hartuta, elkartrukearen eta elkarrizketaren bidez, tolerantzia eta elkartasunean oinarritutako gizarte demokratikoa garatzeko parte hartze aktibo eta kritikoa hezi nahi ditu ikasleak. Bere helburuak talde kultural desberdinen arteko elkar ezagutza bultzatzea, estereotipoek dakartzaten sinplifikazioen kontzientzia hartzea, kultura aniztasunari lotuta datozen desorekak eta boterea eskuratzeko gatazkak antzematea edota gaitasun kritikoaren bitartez gutxiengoaren bazterketaren aurkako jarrera, jokabide eta gizarte aldaketa positiboak sustatzea dira (Zabala, 2008).

Eredu honen aplikazioa ikasleria osoan egiten da eta ez soilik atzerritarrekin, horrela, gutxiengoena ez ezik, talde guztien hezkuntza dakar, elkarbizitzari buruzko esperientziak berak, hain zuzen ere, lehenengo taldeak aurreiritzietatik askeago bihurtzen baititu. Kultura arteko hezkuntzak, etengabeko prozesu bezala ulertzen da eta pertsonaren konplexutasun guztiari heldu nahi dio. Kultura arteko hezkuntzan garrantzitsuena sustatu nahi diren jarrerak dira (Zabala, 2008).

Interkulturalitatean maizen erabiltzen den metodologia "ikuspegi sozioafektiboa" da. Bakerako hezkuntzaren esparrutik sortutako metodo horrek defendatzen du ezagutza intelektualak ez daramala jarrerak aldatzera. Beharrezkoa da nor bere azalean bizitzea, modu batean edo bestean ulertu nahi diren egoerak bizitzea, eta horrek gaiari buruzko jarrera aldatetara eramane du. Ikusmolde sozioafektiboaren arabera, gizarte gaiei hiru unetan heldu behar zaie: sentitu, pentsatu, ekin (Zabala, 2008). Hausnartuz gero ondoriozta dezakegu hiru alderdi hauek aurreiritzia osatzen duten hiru osagaiei dagozkiela: afektiboa, kognitiboa eta konduktuala. Horrela, kultura arteko ereduak aurreiritziaren osotasunari aurre egiten diola esan dezakegu.

11. Taula: Kultura aniztasuna kudeatzeko ereduak eta bakoitzaren aplikazioa

Kulturak interpretatzeko eredu teorikoak		Kultura aniztasuna kudeatzeko ereduak	Oinarriak	Aplikazioa eskolan
Etnozentrismoa		Sarraskia	Gainerako kulturak baliogabeak dira eta haiekin bukatu behar da	--
		Bereizketa	Kultura talde bakoitzarentzat denbora eta leku desberdinak behar dira kultura nagusia edo kultura propioa gainerakoak baino hobetagoa delako eta elkartrukeen bidez kutsatu behar ez delako.	Kultura desberdineko ikasleak eskola bereizietan ikasten dute edo, beste askotan, gutxiengo kulturako haurrek ez dute ikasteko aukerarik
		Asimilazioa	Botere gutxien duen kulturari bere nortasuna derrigorrez eta erabat ezabatzean datza, gehiengoaren kulturaren baitan txertatzeko.	Ikasle guztiak batera ikasten dute, baina ikasle atzeritarrak dira gure hezkuntza sistema eta ohituretara egokitzeko esfortzua egin behar dutenak.
Kultura erlatibismoa	Kulturalismoa	Multikulturalismoa	Desberdintasun kultural guztiak era guztiz akritikoan errespetatu behar dira. Kultura giza errealitatearen beste edozein alderdiren aurrean gailentzen da, baita moralaren aurrean ere.	Ikasle guztiak batera ikasten dute eta bakoitzaren kulturaren ezaugarriak eta ohiturak nabarmentzen dira.
	Unibertsalismoa	Kultura artekotasuna	Kultura bakoitza bere balioetatik interpretatu behar den arren, badaude balio unibertsal eta gizatasun komun bat, giza eskubideen oinarria, alegia, eta hori kultura baino garrantzitsuagoa da.	Ikasle guztiak batera ikasten duten eta gizarte anitz batean bizitzeko eta elkartasunean oinarritutako gizarte demokratiko bat eraikitzeke prestatu behar dira.

Iturria: Nik neuk eginga

2. ALDERDI PRAKTIKOA: IKERKETAREN GARAPENA

Aurreko atalean garatutako informazio guztiak bidea irekitzen du aurreiritzi etniko-kulturalak haurtzaroan duen eraginaren inguruko ikerketa bat egiteko. Izan ere, ikusi izan dugunez, egungo gizartean aurreiritziak garapen handia jasan duen arren eta bere izaera aldatu baldin bada ere, oraindik ere indarra dauka. Era berean, nabarmendu da helduen eta haurren aurreiritzia bi fenomeno desberdin bezala ulertu eta aztertu behar direla, azken honen garapenak dituen ezaugarri partikularrak direla eta.

Ikergai hau eskola testuinguruan aztertzea oso interesgarria izan daiteke erakunde honek sozializazio agente bezala daukan indarrarengatik eta, ondorioz, azaldu den bezala, aurreiritziaren eraginaren aurka lan egiteko bete dezakeen paper garrantzitsuarengatik. Hezkuntza eta irakaskuntza ematen diren aldaketa sozialetara egokitu behar dira gizarteak aurrera egin dezan. Gainera, irakasleok ikasleriaren aniztasunari egokitzeko eta guztion beharrak asetzeko ardura daukagu, guztienganako errespetua eta giza eskubideen betetzea aintzat hartuz.

Geroz eta gehiago dira gai honen inguruan garatzen ari diren ikerketak, baina gure testuinguruan oraindik ez zaio lan horri ekin. Lan honen hasieran agerian geratu da, ordea, Nafarroako biztanleria geroz eta anitzagoa dela jatorri kulturalari dagokionez, eta ondorioz ikasgelan ere testuinguru kultural askotako ikasleak biltzen direla. Egoera honek, izatez, gure komunitatean ere ezaugarri hauetako ikerketa bat aurrera eramateko beharra justifikatzen du.

Horrela, landutako oinarri teorikotik abiatuz, atal honetan aurreiritzi etniko-kulturalak Iruñerriko ikasleengan duen eragina konprobatzeko ikerketa bat garatu da. Izan ere, gure gizarteak aurrera egin dezan etorkizuneko hiritarrak izango direnengan jarri behar da fokua, haurrengan, hain zuzen ere; eta edozein egoerari aurre egiteko erabakiak hartu aurretik, ezinbestekoa da errealitatea zein den sakonki ezagutzea, erantzuna egokia eta eraginkorra izan dadin.

2.1. Helburuak

Azaldutakoa kontuan hartuz, ikerketa honen helburu orokorra Iruñerriko Lehen Hezkuntzako ikasleek jatorri desberdineko eta aniztasun etniko eta kulturalarekiko duten jarrera zein den ezagutzea da, aurreiritzi etniko-kulturalak daukan eragina konprobatzeko. Izan ere, aurreiritzia, azaldu bezala, jarrera mota zehatz bat denez gero, egoera desberdinen aurrean ikasleek agertzen dituzten jarreraren edota ematen dituzten erantzunen bitartez neurtu behar da.

Beste testuinguruetan lortutako emaitzek eta marko teorikoan landutako informazioak argi uzten dute prozesu honetan hainbat aldagai kontuan hartzea ezinbestekoa dela, eta ikerketa honetan horien eragina ere konprobatuko da. Horregatik, azaldutako helburu orokorrarekin batera ikerketa honen helburu espezifikoak honakoak dira:

- Nafarroako biztanleriaren kultura aniztasuna datuen bitartez dimentsionatzea, garatuko den ikerketa testuinguratzeko.
- Aurreiritzi maila eta jarrera ikasleen adinaren arabera desberdina den jakitea.
- Aurreiritziaren eragina ikastetxean dagoen aniztasun etniko-kulturalaren arabera aldatzen den konprobatzea, aldagai honek sozializazio testuinguruan suposatzen duen desberdintasunaren ondorioz.
- Aurreiritzi maila ikasleen sexuaren arabera desberdina den jakitea.

Helburu espezifiko hauetako bakoitzak bere justifikazio teorikoa dauka. Alde batetik, eta marko teorikoan azaldu bezala, kausa indibidual zein sozialen ondorioz, aurreiritziak garapena izaten du haurrak hazi ahala (Enesco et al., 2009). Horrela, gai hau aztertzerakoan, adina faktore garrantzitsua da.

Aurreiritziaren garapenean eragina duen kausa horietako bat, ikusi dugun moduan, haurren testuinguru soziala da (Enesco et al., 2009). Izan ere, sozializazio prozesuan mundua interpretatzeko arau eta balioak barneratu egiten dira, baita egoeren aurrean izan beharreko jarrerak ere, eta guzti hori gure sistema emozionalean finkatuta geratzen da (Pérez-Grande et al., 1999). Aldagai honen neurketa oso konplexua baldin bada ere alderdi asko kontuan hartu behar baitira, bere eraginaren lehenengo hurbilketa bat egiteko eskola bakoitzeko ikasleen aniztasun etniko-kulturala kontuan

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

hartu da ikerketa honetan, jatorri desberdineko pertsonekin elkarbitzeak jarreraren eragina izango duela pentsatzea logikoa baita.

Eragin hori, ordea, positiboa edo negatiboa izan daiteke eskola testuinguruan egiten den aniztasunaren trataeraren arabera. Izan ere, aurretik ikusi dugunez, gizarte harremanetan gatazkak sortzen dira ezinbestean, baina are gehiago kultur arteko harremanetan. Egoera honen aurrean, eskolaren papera, eta batez ere aniztasun handia dutenena, funtsezkoa da ikasleengan desberdintasun indibidual eta kulturaren aurreko errespetua garatzeko, aurreiritzien eragina murrizteko, gatazkak asertiboki konpontzeko eta, oro har, gizarte toleranteago eta begirunetsuago bat sortzeko. Horrela, sozializazioa elkarbitza eta errespetua sustatzen dituen eta aniztasuna balioesten duen eskola testuinguru batean ematen bada aurreiritzien eragina txikiagoa izango da, baina aniztasun handia dagoen eskola batean ez bada egoeraren trataera egokirik egiten, aurreiritzien eragina eta gatazkak askoz handiagoak izango dira.

Bestetik, beste testuingurutan gai honen inguruan egindako ikerketek agerian utzi dute hainbat aldagai sozio-demografikoek eragina dutela aurreiritziaren eraginean, eta horien artean nagusia sexua da. Fernandez-Castillo eta Fernandez (2006), eta Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia eta Etxeberriaren (2012) ikerketek adierazten dutenez, aurreiritzi jarrerak zertxobait handiagoak direla mutilengan neskengan baino. Retortillo eta Rodriguezek (2008), ordea, aldagai honen eragina ezeztatzen dute eta sexuak eragina duela baieztatzeko behar bezain beste ebidentziarik ez dagoela defendatzen dute. Nola edo hala, sexuak eragina duenez konprobatzeko aldagai hau ere kontuan hartu da ikerketa honetan.

Aldagai guzti hauekin batera, orokorki aurreiritziak duen eragina handia denetz konprobatu da. Izan ere, aurretik egindako ikerketa guztiek aurreiritziak oraindik ere indar handia duela agerian utzi dute, eta horrek egun kultura aniztasuna kudeatzeko nagusiki defendatzen den kultura artekotasun eredua eskoletan modu egokian aplikatzen ez dela adierazten du. Honek, ordea, ez du zertan aurrera eramaten diren ekimenen egokitasun faltagatik izan, baizik eta eskolak arazo honi heltzeko duen gaitasun mugatuarengatik, aurreiritziak gizartean erroturik baitaude.

2.2. Hipotesiak

Lan hau aurrera eramateko baliatu den bibliografiak eta gaiaren inguruan aurretik egin diren ikerketen emaitzek oinarri sendo bat eskaintzen dute zehaztutako helburuen inguruan hurrengo hipotesiak planteatzeko:

- Aurreiritzi etniko-kulturalak oraindik ere eragina dauka eskola adineko haurren eta atzerritarrekiko zein jatorri desberdina duten pertsonetik jarrera baldintzatzen du.
- Aurreiritzien eragina desberdina da ikasleen adinaren arabera. 6^o mailako ikasleek aurreiritzi jarrera gutxiago izango dituzte 2. mailakoekin konparatuz.
- Aurreiritzien eragina desberdina da ikasleen eskolan dagoen aniztasun etniko-kulturalaren arabera. Trataera ona bada, aurreiritziaren eragina baxuagoa izango da aniztasun handiko zentroetan, bestela handiagoa.
- Aurreiritzien eragina desberdina da ikasleen sexuaren arabera. Neskek aurreiritzi maila baxuagoa izango dituzte mutilekin konparatuz.

2.3. Metodologia

2.3.1. Ikerketa mota

Planteatutako hipotesiak frogatzeko aurrera eraman den ikerketa kuantitatiboa, ez esperimentala eta zeharkakoa da: kuantitatiboa egoeraren deskripzio orokor bat egiten delako; ez esperimentala egoera testuinguru naturalean aztertzen delako aldagaiak manipulatu eta kontrolatu gabe; eta zeharkakoa fenomeno momentu zehatz batean ikertzen delako. Ikerketa hau garatzeko, hurrengo atalean sakontasunez aztertuko den galdetegi itxi bat baliatu da.

Hala ere, garrantzitsua da aipatzea lan honen ikerketa zentrala garatu ahal izateko beste ikerketa bat egitea beharrezkoa izan dela. Izan ere, ikerketa nagusi hau justifikatzeko eta testuinguratzeko helburuarekin, Nafarroako Foru Komunitatean bizi diren atzerritar kopuruaren eta haien banaketaren argazkia egitea funtsezko lana da. Hala ere, errealitate hau dimentsionatzeko datu bilaketa, finean, ikerketa osagarri batean bilakatu da, lan hori aurretik sakonki egin ez baitzegoen.

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Modu honetan, 1.1. puntua, berez, beste ikerketa gehigarri bat den arren, atal hori oinarri teorikoaren sekzioan mantentzea erabaki da bere hasierako eta oinarrizko helburua ikerketa zentral hau testuinguratzea baita. Horrela, bigarren atal hau ikerketa nagusiaren garapenean zentratuko da.

Kasu honetan ere, ikerlan kuantitatibo eta ez esperimental baten aurrean gaude, berriro ere egoera naturalaren deskripzio orokor bat egiten delako aldagaiak manipulatu gabe. Oraingoan, ordea, luzerako ikerketa bat da, errealitate honek denboran zehar izan duen garapena aztertzen delako.

2.3.2. Erabilitako tresna eta prozedura

Aurreko atalean azaldu den bezala, bi ikerketa garatu dira lan honetan: ikerketa nagusia, aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina ezagutzea helburu duena, batetik; eta hura testuinguratzeko eta Nafarroako etorkin kopuruaren argazkia ezagutu ahal izateko ikerketa osagarria, bestetik.

Bigarren honi dagokionez, lan hau sakonki egin gabe egotean, ez zegoen horrelako informazioa biltzen zuen iturri landurik eta, ondorioz, erabili diren iturriak lehenengo mailakoak izan dira. Zehazki, Nafarroako Hezkuntza Departamentuak, Estatistika Institutuak eta Eskola Kontseiluak sortutako datu taulak baliatu dira, eta kasu batzuetan informazioa beren web-guneetan argitaratuta bazegoen ere, zenbait datu ezagutu ahal izateko erakunde horiekin zuzenean harremanetan jarri behar izan gara beharrezko zifrak eskatzeko.

Ikerketa nagusia, aurreiritziaren eragina konprobatu nahi duena, Lehen Hezkuntzako hainbat ikaslek erantzun duten galdetegi itxi baten bitartez garatu da. Galdetegi hori sortzeko aurreko atalean garatutako marko teorikoa izan da oinarri. Izan ere, ikusi dugun moduan, kontuan hartu behar da gaur egun aurreiritziak arau sozial eta etikoen ondorioz aldaera desberdinak hartu dituela eta ezkutuago eta sotilago bihurtu dela. Modu honetan, pertsonak desberdin kontsideratzen dituztenekiko jarrera eta emozio negatiboak badituzte ere, ez dituzte modu hain irekian adierazten presio eta egokitasun soziala direla medio (Montes, 2008). Gainera, egungo aurreiritzia alderdi afektibo eta kognitiboan oinarritu ohi da nagusiki, jokabidearen alderdiak gutxika

indarra galtzen ari delarik. Horrela, egun oraindik ere gure esparru kognitiboan dauden estereotipoek indar handia daukate eta horrek besteekiko dauzkagun emozio eta sentimenduak baldintzatzen ditu eta horren arabera modu bateko edo besteko balorazioak egiten ditugu. Hau guztia jakinda, ezkutuko aurreiritzi berri honen ezaugarriak kontuan hartzen dituen galdetegi bat beharrezkoa da, aurreiritzi eta diskriminazio esplizitua neurtzen dutenak zaharkiturik geratu direlako.

Fenomenoaren izaera berri hau kontuan hartzen duten eskala ugari proposatu dituzte hainbat adituk. Horien artean garrantzitsuenetako bat Pettigrew eta Merteensek (1995) ageriko aurreiritzia eta aurreiritzi sotilaren ereduarekin batera proposatutakoa da. Egile hauek sortutako eskala bi azpi-eskalaz osatuta dago, eta horietako bakoitza aurreiritzi mota baten eragina neurtzera bideratuta dago. Ondoren, eskala horrek egokitzapenak jasan ditu beste testuinguru zehatzagoetara egokitzeko. Ikerketa honen garapenerako interesgarria da, batez ere, Fernandez-Castillok eta Fernandezek (2006) gazteleraz eta haurtzaroan aplikatzeko egindako egokitzapena. Aipatutako lan horretan bertan, test horren fidagarritasuna frogatzen da, gainera.

Aipagarria den beste eskala bat Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia eta Etxeberriak (2012) garatutakoa da. Egile hauek egindako lanak iturri eta ikerketa soziologiko desberdinetatik eratorritako aurreiritzien item esanguratsuenak jasotzen ditu, eta horietatik abiatuz galdetegi bat aurkezten du. Galdetegi honek jarrera negatiboak aztertzeaz gain portaera positiboak ezagutzera ere bideratuta dago; hau da, etorkinekiko alderdi diskriminatzaileez gain, inkestatuen alderdi eraikitzaileak ere kontuan hartzen dira. Hau lortzeko, eskala honetan planteatzen diren baieztapen batzuk aurreiritzirik gabekoak dira eta besteek, ordea, aurreiritzia tartekatzen dute. Aurrekoak bezala, test honek ere bere fidagarritasuna frogatuta dauka.

Gure ikerketa egiteko sortu eta erabili den galdetegia (A. eranskina) aurretik aipatutako bi ereduetan oinarritzen da, horietako bakoitzetik lan hau aurrera eramateko esanguratsuen diren itemak eratorri eta egokitu direlarik. Fernandez-Castillo eta Fernandezek (2006) lanetik aurreiritzi sotila neurtzen duen atala soilik hartu da kontuan, gure helburua ez baita nagusitzen den aurreiritzi mota zein den ondorioztatzea baizik eta aurreiritziak, bere osotasunean, daukan eragina aztertzea, eta egun aurreiritzi sotilak indar handiagoa duela bistakoa dirudi.

Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

Lanaren helburua ez da sortu den test berri honen fidagarritasuna frogatzea, baizik eta gaiaren inguruko lehenengo emaitza batzuk jasotzea eta joerak aztertzea, eta gainera, beren fidagarritasuna frogatuta duten eskaletatik eratorria denez gero, lortutako galdetegia ere fidagarria dela ondorioztatu daiteke.

Galdetegia erantzun duten haurren adina kontuan hartuz hiztegia asko sinplifikatu behar izan da ulermena bermatzeko, eta horregatik ere *Likert* eskalak erabili beharrean, normalean galdetegi hauetan erabiltzen direnak, bai-ez motatako itemak planteatu dira. Garrantzitsua da aipatzea bai-ez motatako galderak izan arren, aurreiritzia suposatuko lukeen erantzuna ez dela beti berbera, hau da, baieztapen batzuetan baietz esateak aurreiritzia adierazten duela eta besteetan, ordea, ezezko erantzuna izango litzateke negatiboa. Izan ere, jakina da baiezeko erantzuna emateko joera dagoela erantzuna ziurtasunez ez dakigunean eta, gainera, modu honetan, desiragarritasun soziala lortzeko erantzunak murriztu nahi dira, baita jarrera positiboak ezagutu ere, Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia eta Etxeberriak (2012) proposatzen duten bezala.

Galdetegian, lehenik eta behin, identifikaziorako galdera batzuk agertzen dira, erantzuten ari den hauraren sexua, adina, ikastetxea eta jatorri soziokulturala ezagutzeko. Hasierako galdera hauek galdetegia erantzuten ari den ikaslearen profila ezagutzeko balio dute eta, horrela, helburu bezala planteatutako aldagaien eragina konprobatu ahal izateko.

Ondoren, jatorri eta testuinguru desberdineko pertsonekin eta aniztasun kulturalaren balorapenarekin lotutako 10 egoera edo baieztapen planteatzen dira, eta horietako bakoitzari baiezeko edo ezezko erantzuna eman behar zaio, ikasleek egoera horien aurrean izango luketen jarrera aztertzeko. Marko teorikoan azaldu bezala, aurreiritzi mota berriak, hotzagoa eta sotilagoa izateagatik, aurreiritziaren alderdi konduktuala indargabetzen du eta aspektu afektibo eta kognitiboan oinarritzen da. Horrela, jokabide diskriminatzaile esplizituek zilegitasun osoa galdu duten arren, oraindik ere estereotipoen bitartez desberdintasun kulturak handizkatzen dira, beste kulturak kaskarragoak direlako ustea nagusitzen da, eta desberdin kontsideratzen ditugun pertsonetikiko erantzun emozional negatiboak ukatzen dira (Dovidio & Gaertner, 2004; Pettigrew & Meertens, 1995).

Horrela, aurreiritziaren alderdi konduktuala alde batera utzita, gure galdetegian aurreiritziaren alderdi afektiboaren eta kognitiboaren eragina baloratzeko itemak ageri dira. Era berean, kultura aniztasunaren eta identitate pluralen teoriaren inguruan egiten den balorapena ezagutzeko galderak tartekatzen dira. Jarraian, 10 baieztapen horiek banan-banan aztertzen dira modu zehatzago batean bakoitzak aurreiritziaren zein atali dagokion eta bere atzean dagoen ideia adierazteko. Itemak gaztelaniaz ageri dira galdetegia hizkuntza honetan pasa baita.

1. *“Me parecería bien tener un profesor de otro país diferente al mío”*: Aurreiritziaren alderdi afektiboari dagokio, ez delako ideia orokortu bat, baizik eta egoera baten aurrean sortzen den emozioa. Kasu honetan, ezezko erantzunak aurreiritziaren eragina erakusten du, pertsonak batek irakasle izateko formakuntza izan arren, beste herrialde batekoa izateagatik soilik arbuiazen baita, erantzun afektibo negatiboa adieraziz. Baiezko erantzuna, ordea, aurreiritziz libre egongo litzateke.
2. *“Los niños y niñas de otros países sacan peores notas que los de aquí”*: Aurreiritziaren alderdi kognitiboari dagokio eta, beraz, estereotipo bat da. Baiezko erantzunak estereotipoaren onespina dakar, eta ondorioz aurreiritzia erakusten du, eta ezezko erantzunak ez luke aurreiritzirik izango. Honen atzean dagoen ideia beste herrialdeetako pertsonak ikasketetan kaskarragoak direla da. Hori horrela izatekotan, ez da beste herrialde batekoa izatearen ondorioz, baizik eta etorkinen batz besteko maila sozioekonomikoa bertakoena baino baxuagoa delako. Zentzu honetan, etorkinen seme-alabak bertakoak diren baina maila sozioekonomiko baxua duten ikasleak bezalakoak dira (Cebolla, 2012).
3. *“Con las personas de otros países puedo aprender muchas cosas”*: Aniztasun kulturalarekiko balorapena ezagutu nahi da. Baiezko erantzunak aniztasuna aberastasun moduan ulertzen dela adierazten du eta ezezkoak, ordea, kontrakoa. Sorianok eta Sobczyk (2012) adierazten duten moduan, azaldutako kultur arteko ereduak desberdintasun kulturalak aberastasun kontsideratzen diren gizarte bat sortu nahi du eta, lan horretan hasi baino lehen, ikasleek alde aurretik dituzten jarrerak ezagutzea funtsezkoa da.

4. *“Las personas de otros países quitan el trabajo a los de aquí”*: Aurreiritziaren alderdi kognitiboari dagokio eta, beraz, estereotipo bat da. Kasu honetan, baiezko erantzunak aurreiritziaren eragina erakusten du eta ezezkoa, ordea, aurreiritziz libre egongo litzateke. Honen atzean dagoen ideia atzerritarrek inbaditzen eta gure ongizatearen sistema kaltetzen ari direla da. Ikerketek erakutsi dute, ordea, bertako langileen enplegu-aukerei dagokionez immigrazioaren ondorioak oso txikiak direla eta migrazio-fluxuek ez dute inolako eraginik bertako populazioaren langabezi tasan (Etxeberria et al., 2012).
5. *“Me parecería bien que alguien de mi familia se casara con una persona de otro país”*: Aurreiritziaren alderdi afektiboari dagokio, ez delako ideia orokortu bat, baizik eta hurbila eta ezaguna den egoera baten aurrean sortzen den emozioa. Kasu honetan, ezezko erantzunak aurreiritziaren eragina erakusten du pertsona bat beste herrialde batekoa izateagatik soilik familiako kide izateko arbuatzen baita, eta erantzun afektibo negatiboak sortzen dira. Baiezko erantzuna, ordea, aurreiritziz libre egongo litzateke.
6. *“Las personas de otros países son menos trabajadoras que las de aquí”*: Aurreiritziaren alderdi kognitiboari dagokio eta, beraz, estereotipo bat da. Kasu honetan, baiezko erantzunak estereotipoaren onspena erakusten du, eta ondorioz aurreiritzia dakar, eta ezezko erantzunak ez luke aurreiritzirik izango. Honen atzean dagoen ideia, 2. itemean agertzen denaren antzekoa da, hau da, beste herrialdetako pertsonak kaskarragoak direla da. Baina 2. itemean eman den azalpenaz gain, badago baieztapen hau desmuntatzeko beste argudio sendo bat: etorkinen giza kapitalaren devaluazioa (Cebolla, 2012; Yahya & Silvestre, 2015).
7. *“Los niños de otros países tienen menos conocimiento que los de aquí”*: Aurreiritziaren alderdi kognitiboari dagokio eta, beraz, estereotipo bat da. Baiezko erantzunak, berriro ere, estereotipoaren onspena erakusten du, eta ondorioz aurreiritzia dakar, eta ezezko erantzunak ez luke aurreiritzirik izango. Honen atzean dagoen ideia, 2. eta 6. itemean agertzen direnen antzekoa da, hau da, beste herrialdetako pertsonak kaskarragoak direla da. Horrela, argudio berdinekin desmuntatu daiteke ideia hori.

8. *“Las personas y niños de otros países respetan las normas peor”*: Aurreiritziaren alderdi kognitiboari dagokio eta, beraz, estereotipo bat da. Baiezko erantzunak, estereotipoaren baieztapena erakusten du, eta ondorioz aurreiritzia dakar, eta ezezko erantzunak ez luke aurreiritzirik izango. Kasu honetan, baieztapen honen atzean dagoen ideia etorkinek jokabide disruptiboak izaten dituztela eta segurtasun falta sortzen dutela da. Gainera, honen bitartez Pettigrew eta Meertensek (1995) aipatutako balio tradizionalen defentsa ikus dezakegu. Ikerketek erakutsi dute, ordea, azken 10 urtetan jokabide deliktiboak gutxitu egin direla Espainia mailan (Etxeberria et al., 2012).
9. *“Los niños de otros países son muy diferentes a los de aquí”*: Baieztapen honek izaera berezia dauka, ez baitagokio aurreiritziaren alderdi kognitiboari ezta afektiboari ere. Horren ordez, haurrek Maaloufek (1999) proposatutako identitatearen eredua barneratuta dutenez konprobatu nahi da. Horrela, item honi baiezko erantzuna ematen diotenek desberdintzen dituen ezaugarriari (beste herrialde batekoa izatea) garrantzia handiagoa emango diote batzen eta berdin egiten dituenari baino (haurrak izatea). Ezezko erantzuna emateak, ordea, “besteen” taldeko pertsonekin ere gauza asko partekatu ahal ditugula ikusteko gaitasuna adierazten du.
10. *“Por culpa de las personas de otros países el Euskera se perderá”*: Aurreiritziaren alderdi kognitiboari dagokio estereotipo bat baita, hau da, sozialki partekatutako eta orokortutako ideia bat. Hala ere, ikerketek adierazi dute Nafarroan azkeneko hamarkadetan, aniztasunaren handitzearekin bat eginez, euskal hiztunen kopurua urtero handitzen dela (Etxeberria et al., 2012), beraz, baieztapen horrek ez du baliorik. Baiezko erantzunak, estereotipoaren baieztapena erakusten du, eta ondorioz aurreiritzia dakar, eta ezezko erantzunak ez luke aurreiritzirik izango.

Ikus daitekeen bezala, baieztapenak lau multzotan sailkatu daitezke: aurreiritziaren alderdi kognitibori dagozkionak (2, 4, 6, 7, 8 eta 10), esparru afektiboa kontuan hartzen dutenak (1 eta 5), aniztasun kulturalaren balorapena aztertzen duena (3) eta, azkenik, identitate pluralen ikuspuntua aplikatzen den jakiteko bideratuta dagoena (9). Sailkapen hau buruan edukitzea garrantzitsua da emaitzen azterketa ulertzeko.

2.3.3. Populazioa eta lagina

Ikerketa zentral honen populazioa Iruñerriko Lehen Hezkuntzako ikasle guztiak dira, baina populazio hain handia izanda, emaitzak estrapolatu ahal izateko lagin esanguratsu bat aukeratu da ikerketa egiteko. Lagin hori Iruñerriko bi ikastetxe desberdinetako Lehen Hezkuntzako 2. mailako eta 6. mailako ikasleek osatzen dute, hau da, 7-8 urte inguru eta 11-12 urte inguru dituzten ikasleek. Hemendik aurrera eta lan osoan zehar “A ikastetxea” eta “B ikastetxea” deituko zaie parte hartu duten bi eskolei datu protekzioa dela eta beren izena agerian ez jartzeko.

Adin hauen aukeraketa berariazkoa izan da. Izan ere, marko teorikoan azaldu den moduan, aurreiritziak 4 eta 8 urte bitarteko haurrengan dauka bere izaerarik sendoena, eta ondoren, nerabegarora hurbildu eta muga kognitiboak gainditu ahala, aurreiritzia malguago bihurtzen da. Modu honetan, adin horretako ikasleek galdetegia erantzutean adinaren aldagaia aztertzen da.

Era berean, laginaren adierazgarritasuna bermatzeko, aukeratu diren bi ikastetxeak oso desberdinak dira eskolatzen dituzten ikasleen aniztasunari dagokionez. Nafarroako Hezkuntza Departamentuak eskainitako datuen arabera, A ikastetxean ikasleen %28,15 atzerritarrak bitartean, bestean, B ikastetxean, %0,22 soilik dira atzerritarrak. Hala ere, kontuan hartu behar da datu horietan atzerritar bezala kontabilizatzen diren ikasleak atzerrian jaiotakoak edota atzerriko hiritartasuna dutenak direla soilik.

Aldagai horiek oso mugatzaileak dira, Espainian jaio diren eta espainiar hiritartasuna duten baina guraso atzerritarrak dituzten ikasleak estatistika horietatik kanpo gertatzen direlako, eta horrek ere eragina izan dezake ikasleen kulturaren eta itxura fisikoan. Azken finean, azaldu bezala, kontuan hartu behar da aurreiritzia desberdina iruditzen zaigun edozein pertsonaren aurrean azaleratzen dela eta, beraz, faktore horiek guztiak kontuan hartzea funtsezkoa da.

Horrela, aipatu dugun moduan, parte hartu duten ikasleen testuinguru eta jatorri soziokulturalaren inguruko informazio zehatzagoa eta esanguratsua lortzeko bidean, sortu den galdetegian identifikazio galdera batzuk txertatu dira (1. Eranskineko 4, 5, eta 6. galderak). Bertan lortu diren erantzunek erakusten dutenaren arabera, A ikastetxetik galdetegia erantzun duten ikasleen artean %70,27 badu atzerrian jaiotako

guraso bat gutxienez, eta kasu horien artean gehienek, %86,54 bi gurasoak dituzte atzerrian jaiioak. Gainera, atzerrian jaiotako gurasoren bat duten ikasleen artean, kasuen %23,08an ikasleak berak ere atzerrian jaiio dira. Alabaina, B ikastetxeari dagokionez, galdetegia erantzun dutenen artean ez dago atzerrian jaiio den ikaslerik. Era berean, ez dago bi guraso atzerritarrak dituen ikaslerik ere, eta %3,27 soilik daukate atzerrian jaiotako gurasoren bat.

Datu hauek demostratzen dute ikerketa hau egiteko aukeratu diren ikastetxeak esanguratsuak direla eskola testuinguruak aurreiritzian daukan eragina zein den konprobatzeko. Hala eta guztiz ere, ezin dugu ziurtatu aukeratutako lagina zehatz-mehatz Iruñerriko errealitatera estrapolatzeko balio duenik. Hori bermatu ahal izateko lagin askoz handiagoa beharko litzateke eta ikerketan honetan ez dugu horri aurre egiteko gaitasunik. Aukeratu dugun lagina nahikoa da, ordea, joerak eta ondorio orientatzaileak eskuratu ahal izateko.

Guztira 196 ikaslek erantzun diote galdetegiari, 2. mailako 90 eta 6. mailako 106. Sexuari dagokionez, 100 neska eta 96 mutilak parte hartu dute. 196 horietatik, 74 ikasle A ikastetxekoak dira eta 122 B ikastetxekoak. Datu horiek guztiak zehatzago azter daitezke hurrengo taulan, bertan hiru aldagai horiek batera aurkezten baitira.

12. Taula: Lagina osatzen duten partaideen ezaugarriak

		LH 2. maila	LH 6. maila
A ikastetxea	Neska	20	15
	Mutil	20	19
B ikastetxea	Neska	25	40
	Mutil	25	32

Iturria: Nik neuk egina

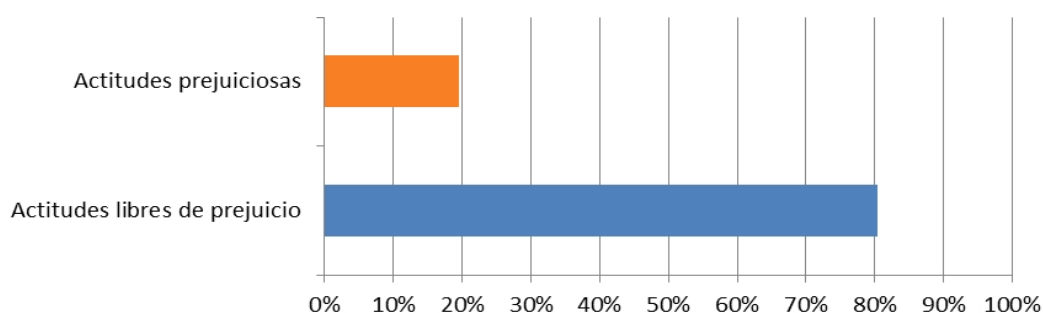
2.4. Emaitzak / Resultados y discusión

Para su correcto análisis, los resultados obtenidos y las discusiones al respecto se clasificaran en diferentes grupos. Partiremos de un análisis general de todas las respuestas en su conjunto. Después, se analizarán los resultados de cada uno de los ítems por separado y según la clasificación explicada. A continuación, se evaluarán las respuestas en base a las variables sociodemográficas planteadas. Por último, se extraerán algunas conclusiones sobre la labor de los centros escolares en cuanto al tratamiento de este tema.

Resultados generales

Teniendo en cuenta que el cuestionario empleado para la investigación consta de 10 ítems, y que el número de participantes es de 196, el número total de respuestas obtenidas es de 1960. Sumando las respuestas que conllevan prejuicio, el número total de respuestas prejuiciosas obtenidas es de 383 entre todos los ítems, un %19,54 del total. El 80,46% restante son respuestas libres de prejuicio.

4. Gráfico: Porcentaje de actitudes prejuiciosas obtenidas en las respuestas del cuestionario



Como se puede apreciar en la gráfica, estos resultados indican que las actitudes del alumnado examinado pesan más en sentido favorable a la convivencia, la aceptación y la valoración de las personas con origen o contexto cultural diferente, ya que el número de respuestas libres de prejuicio cuadruplica la cantidad de respuestas negativas. Esta situación puede ser vista, en principio, como una buena base para el trabajo preventivo y de preparación del alumnado.

Sin embargo, si relacionamos el número total de respuestas prejuiciosas obtenidas con el número de participantes, la media es de en torno a 2 actitudes prejuiciosas sobre 10 por persona (383 respuestas prejuiciosas para 196 participantes), lo cual todavía está algo alejado de una realidad libre de prejuicios y de convivencia intercultural positiva.

Estos datos evidencian que, junto con el balance favorable general, conviven también actitudes negativas entre el alumnado, lo que confirma uno de los elementos fundamentales en torno a esta cuestión: la presencia de una doble actitud de los encuestados, una actitud dual que muestra muchos aspectos positivos, pero también comparte las actitudes y creencias negativas sobre las personas extranjeras. Esta aparente contradicción está muy generalizada en la mayoría de los estudios que conocemos (Etxeberria et al., 2012). Se trata de una dualidad consolidada en nuestra sociedad, que ve con recelo al extranjero aunque racionalmente sabe no somos tan diferentes los unos de los otros.

Por otro lado, estos resultados dan pie a pensar que, debido a su corta edad, algunos niños pueden presentar incongruencias en sus valoraciones, ya que es probable que “no entiendan bien los conceptos involucrados, o al menos que no tengan claras sus ideas con respecto a este tema” (Fernández-Castillo & Fernández, 2006, 340). De este modo, los comportamientos ambiguos explicados anteriormente pueden deberse tanto al arraigo de la doble actitud respecto a los inmigrantes, pero también a la falta de comprensión del fenómeno.

Resultados en cada uno de los ítems por separado y por grupos

Como hemos explicado anteriormente, cada una de las afirmaciones que compone el cuestionario está dirigida a examinar el efecto de un determinado elemento del prejuicio. Es por ello que, además de los resultados generales, resulta interesante analizar el número de respuestas prejuiciosas obtenidas en cada uno de los ítems por separado, para poder, así, evaluar el efecto de los diferentes componentes del prejuicio y las actitudes ante diversas situaciones. En la tabla que se muestra a continuación se puede observar la información mencionada:

13. Tabla: Numero de respuestas prejuiciosas en cada uno de los ítems del cuestionario

	Respuestas prejuiciosas
1. Me parecería bien tener un profesor de otro país diferente al mío	43
2. Los niños y niñas de otros países sacan peores notas que los de aquí	13
3. Con las personas de otros países puedo aprender muchas cosas	4
4. Las personas de otros países quitan el trabajo a los de aquí	28
5. Me parecería bien que alguien de mi familia se casara con una persona de otro país	64
6. Las personas de otros países son menos trabajadoras que las de aquí	15
7. Los niños de otros países tienen menos conocimiento que los de aquí	50
8. Las personas y niños de otros países respetan las normas peor	23
9. Los niños de otros países son muy diferentes a los de aquí	103
10. Por culpa de las personas de otros países el Euskera se perderá	40

Por un lado, llama la atención el bajo número de respuestas prejuiciosas obtenidas en el ítem “con las personas de otros países puedo aprender muchas cosas”. Esto señala que, como norma general, la diversidad étnica y cultural es vista como una riqueza de la que todos podemos beneficiarnos. Este dato refleja un buen punto de partida la intervención educativa basada en el modelo intercultural ya que este modelo pretende “desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común, y no un factor de división” (Soriano & Sobczyk, 2012, 328).

Sin embargo, es remarcable el elevado número de participantes que han apuntado que “Los niños de otros países son muy diferentes a los de aquí”. Esto pone en evidencia que, como afirma Maalouf (1999), antepone y prestamos atención a ciertos elementos de nuestra identidad antes que a otros. En este caso, los participantes, en su mayoría, han primado el hecho que los diferencia (ser de otro país) al hecho que los une y los hace iguales (ser niños).

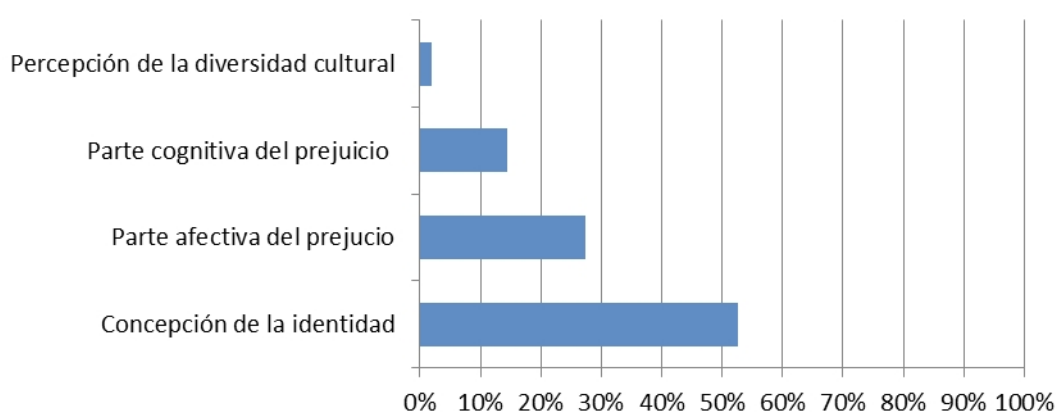
Por otro lado, da la impresión de que la mayor parte de los estereotipos no son validados por los participantes, ya que se observa un número bastante bajo de respuestas que ratifiquen ítems como “los niños y niñas de otros países sacan peores

notas que los de aquí” o “las personas de otros países son menos trabajadoras que las de aquí”. Del mismo modo, aunque con puntuaciones algo superiores las afirmaciones anteriores, los estereotipos “las personas y niños de otros países respetan las normas peor” y “las personas de otros países quitan el trabajo a los de aquí” son rechazados por la mayoría de los participantes. Cabe mencionar, como ya hemos detallado, que todos ellos son ítems que comprenden la parte cognitiva del prejuicio.

No obstante, los ítems de naturaleza afectiva, como lo son “me parecería bien tener un profesor de otro país diferente al mío” y “me parecería bien que alguien de mi familia se casara con una persona de otro país”, obtienen más respuestas prejuiciosas en comparación con las afirmaciones anteriores.

De este modo, cabe destacar la diferencia porcentual de respuestas obtenidas en cada uno de los grupos. Así, mientras que el porcentaje de respuestas prejuiciosas obtenidas en los ítems que valoran la parte afectiva es del 27,30%, en los ítems de índole cognitiva se queda en 14,37%. El ítem que valora la percepción de la diversidad cultural obtiene un 2,04% de respuestas con prejuicio y el que pretende valorar la concepción de la identidad alcanza un 52,55%.

5. Gráfico: Comparativa de respuestas prejuiciosas por tipo de ítems



De estos resultados podemos inferir varias conclusiones. Por un lado, nos permiten vislumbrar que una de las principales características del prejuicio actual, la contradicción entre nuestros pensamientos y nuestras acciones y valoraciones, también tiene su impacto en la infancia, ya que el porcentaje de respuestas prejuiciosas obtenidas en los ítems relacionados con la parte afectiva del prejuicio es

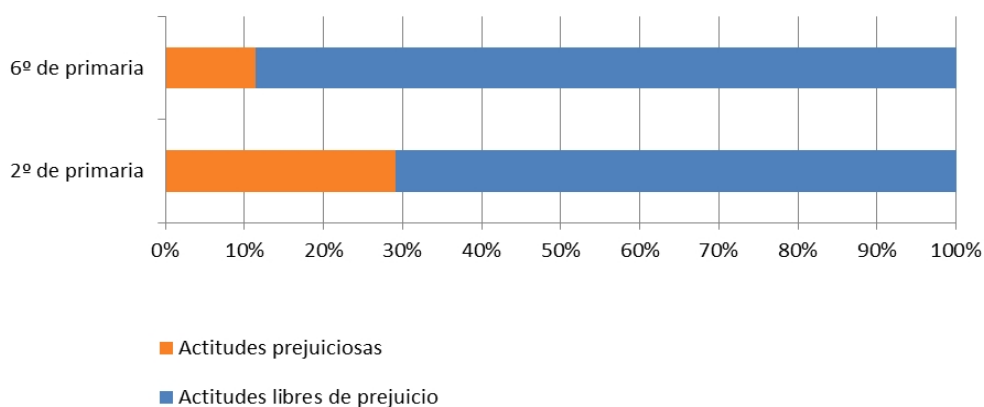
bastante superior al logrado en los que hacen referencia a la parte cognitiva. Esto puede tener su origen en la percepción de la identidad que muestran los resultados, ya que si más de la mitad consideran que las personas de otros países son muy diferentes a los de su país, esto puede provocar desconfianza y, por lo tanto, ausencia de respuestas emocionales y valoraciones positivas.

Por todo ello, la información analizada en estas dos primeras partes del apartado de los resultados nos sirve para validar la primera hipótesis ya que, por mucho que los resultados varían en función del tipo de ítem, es evidente que el prejuicio todavía influye de alguna forma en la actitud de los niños hacia los extranjeros.

Resultados en función de la edad

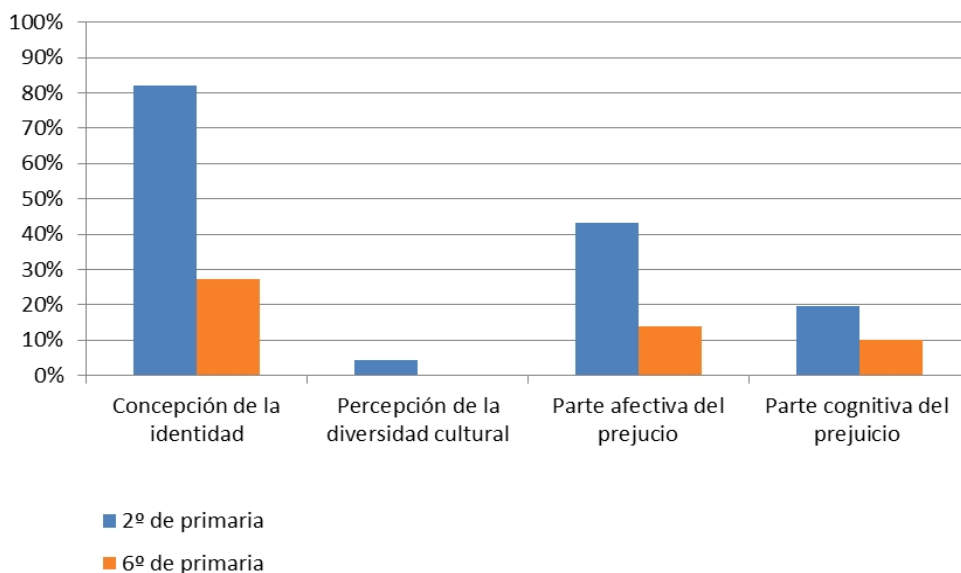
Según la información desarrollada en el marco teórico, el efecto del prejuicio define una curva que tiene su máximo en torno a los 7 años y que luego, debido a diferentes causas tanto individuales como sociales, desciende progresivamente a medida que los niños y niñas se acercan a la pre-adolescencia (Enesco et al., 2009). Los resultados obtenidos en este estudio validan esa teoría ya que, tal y como podemos ver en el gráfico siguiente, el número de respuestas prejuiciosas dadas por los participantes de 2º de primaria, de entre 7 y 8 años, es considerablemente superior al de los estudiantes de 6º, ya cercanos a la pre-adolescencia. Así, mientras el porcentaje de actitudes prejuiciosas entre los alumnos de 2º de primaria es del 29,11%, el de los niños de 6º de primaria es tan solo del 11,42%.

6. Gráfico: Porcentaje de actitudes prejuiciosas en función de la edad



Esta variable de la edad todavía adquiere mayor relevancia si se analizan los resultados obtenidos por grupos de ítems, ya que en todos ellos el alumnado de 2º de primaria adquiere puntuaciones más altas de prejuicio que el de 6º. El gráfico siguiente nos muestra esta realidad, que a continuación se analiza con más detalle:

7. Gráfico: Comparativa de respuestas prejuiciosas por tipo de ítems en función de la edad



Por un lado, por mucho que en términos generales casi todos los participantes hayan valorado la diversidad cultural como riqueza, podemos observar pequeñas variaciones con respecto a la edad, ya que las únicas 4 personas que responden en negativo a la afirmación “Con las personas de otros países puedo aprender muchas cosas” son alumnos de 2º de primaria.

En cuanto a la parte cognitiva del prejuicio, los porcentajes de actitudes prejuiciosas detectadas también difieren en función de la edad. De esta forma, si bien el 19,63% del alumnado de 2º responde de forma prejuiciosa a los estereotipos planteados, tan solo el 9,90% de los participantes de 6º hace lo propio.

En lo que a la parte afectiva se refiere, mientras el 43,33% de niños de 2º de primaria responde en negativo a las afirmaciones de “Me parecería bien tener un profesor de otro país diferente al mío” y “Me parecería bien que alguien de mi familia se casara con una persona de otro país”, solo el 13,80% de los niños de 6º de primaria da una respuesta negativa a esos ítems.

Cabe destacar, sobre todo, la diferencia de resultados en el ítem “los niños de otros países son muy diferentes a los de aquí”. Mientras que la gran mayoría de los participantes de 2º de primaria, concretamente el 82,20%, apuntan que esa afirmación es cierta, solo el 27,36% de niños de 6º de primaria lo hace.

Estos valores ponen en evidencia que con la edad los niños y niñas adquieren una visión diferente del mundo social y que “aumentan notablemente la capacidad de adoptar perspectivas ajenas, la flexibilidad cognitiva y lo que en términos técnicos se llama clasificación múltiple. Estas habilidades facilitan que el preadolescente comprenda que toda persona es a la vez miembro de distintas categorías (...) y que uno mismo puede coincidir con cualquier persona en alguna de esas categorías” (Enesco et al., 2009, 502).

Gracias a estas clasificaciones múltiples somos capaces de percibir lo que cada uno de nosotros tenemos en común con los “otros”, acercándonos al modelo de identidad múltiple propuesto por Maalouf (1999). Todo ello explica que la mayoría de los alumnos de 6º de primaria argumente que los niños de otros países no son muy diferentes a los de aquí, ya que son capaces de entender que son muchas más las cosas que los unen y hacen iguales que las que nos diferencian.

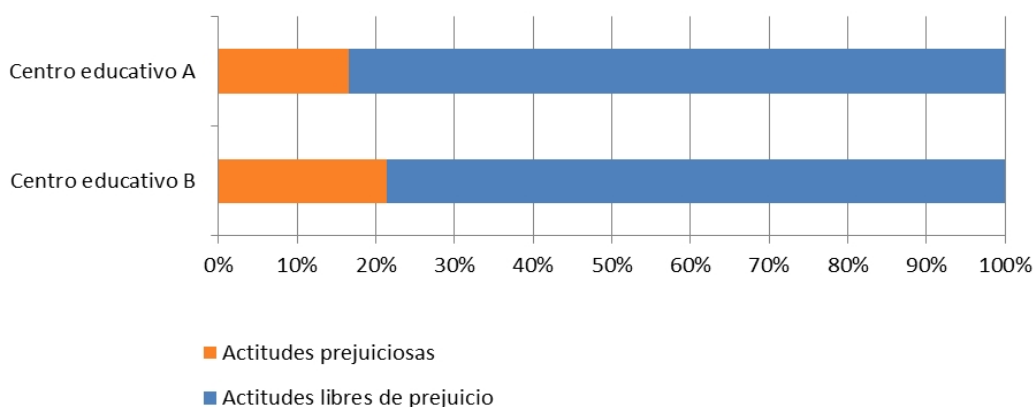
No cabe solo mencionar que el nivel de prejuicio es menor en los alumnos de 6º de primaria, sino que lo verdaderamente destacable es que el diferencial entre las respuestas prejuiciosas en la parte cognitiva y afectiva del prejuicio es realmente bajo en esa edad, mucho menor que en cualquier otro grupo analizado dentro de la muestra, ya que no alcanza el 4%. Se observa, en pocas palabras, una mayor coherencia entre cognición y afección hacia los extranjeros a medida que el alumnado se acerca a la pre-adolescencia.

Todos estos resultados nos sirven para validar la segunda hipótesis formulada ya que muestran que la edad es una variable importante a la hora de analizar el prejuicio infantil. Al mismo tiempo ratifican las teorías analizadas en relación con este objeto de estudio, ya que evidencian que el nivel de prejuicio desciende con la edad.

Resultados en función de la diversidad étnico-cultural en el contexto escolar

La convivencia en el contexto escolar con personas de orígenes socioculturales diferentes también parece ser un factor a tener en cuenta a la hora de analizar la influencia del prejuicio en la infancia. De este modo, tal y como se observa en el gráfico siguiente, el porcentaje de actitudes prejuiciosas detectadas mediante este estudio en el centro educativo A, centro con mayor diversidad cultural, es del 16,62%, mientras que es el centro educativo B el resultado es del 21,31%.

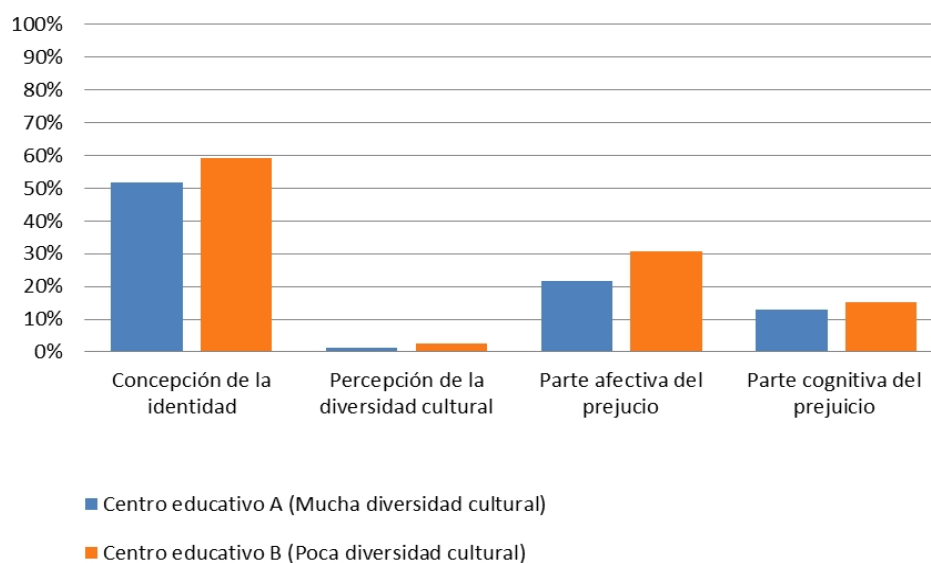
8. Gráfico: Porcentaje de actitudes prejuiciosas en función de la diversidad en el contexto escolar



Esta diferencia no es lo suficientemente grande como para ser significativa por sí sola, pero los datos adquieren mayor trascendencia si prestamos atención a los resultados obtenidos en cada uno de los grupos de ítems, ya que observamos que en todos ellos el porcentaje de respuestas prejuiciosas es mayor en el centro educativo con menor diversidad cultural.

De este modo, en los ítems de la parte cognitiva del prejuicio obtenemos un 12,83% de respuestas con prejuicio en el centro educativo A frente al 15,21% en el centro educativo B. En cuanto a la parte afectiva, los resultados son del 21,62% en el primer centro frente al 30,74% en el segundo. Por mínimos que sean los resultados, lo mismo sucede con la valoración de la diversidad cultural, 1,35% frente a 2,46%. Por último, 44,59% de alumnos del centro educativo A piensa que “Los niños de otros países son muy diferentes a los de aquí” frente al 57,38% que lo hace en el centro educativo B. Estos datos se reflejan en el gráfico que se puede ver a continuación:

9. Gráfico: Comparativa de respuestas prejuiciosas en función de la diversidad cultural



Lo más llamativo de estos resultados no es la diferencia de respuestas prejuiciosas entre un centro y otro ya que, como hemos visto, esta no es excesivamente amplia. Lo verdaderamente destacable es el hecho de que sea en el centro que escolariza a un número mucho mayor de estudiantes de origen inmigrante el que logra los resultados con menos prejuicio.

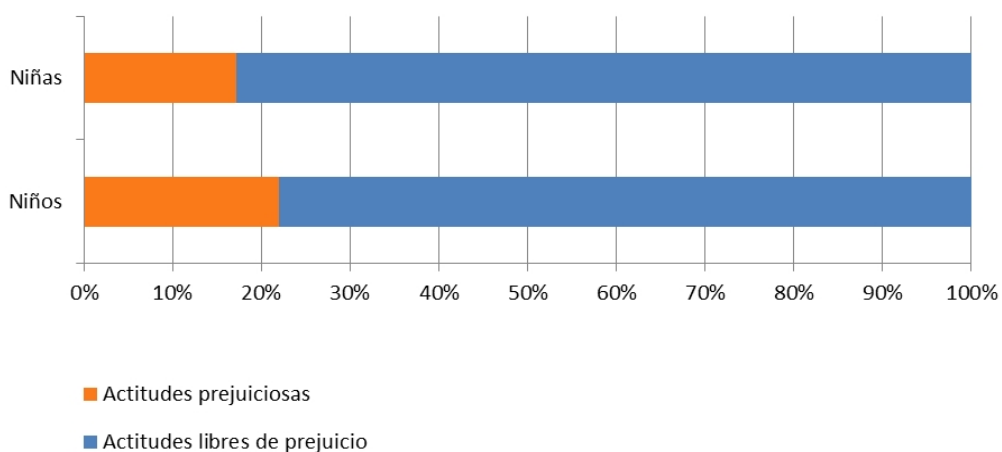
Estos datos señalan que, tal y como concluyen Luna y Tranche (2015), el contacto o la experiencia directa con compañeros de orígenes y contextos culturales diferentes mitigan en cierta medida el prejuicio y la valoración negativa hacia los extranjeros, pero sobre todo refuerza las actitudes positivas y de aceptación hacia los mismos. Al mismo tiempo, esta realidad nos lleva a deducir que el centro educativo A contribuye al buen tratamiento de la realidad de sus aulas y que fomenta valores de convivencia, como lo son el respeto y la tolerancia, ya que de no ser así los resultados se darían a la inversa y el alumnado de este centro tendría niveles de prejuicio más elevados que el otro. No obstante, analizaremos esto último en profundidad más adelante.

Una vez más, los resultados logrados en este estudio confirman lo elaborado en el marco teórico al tiempo que validan nuestra tercera hipótesis, y es que existe una diferencia en la influencia del prejuicio en función de la diversidad cultural en el contexto escolar.

Resultados en función del sexo

Mediante las respuestas logradas a través del cuestionario también podemos vislumbrar que el sexo es otra de las variables que afectan a la influencia del prejuicio en los niños en edad escolar ya que, los resultados muestran diferencias entre niños y niñas, por mucho que estas no sean demasiado marcadas. Así, los chicos logran una puntuación total de respuestas prejuiciosas ligeramente superior a la de las chicas, 21,98% frente a 17,20%, concretamente. El gráfico a continuación nos aporta una representación de esta situación:

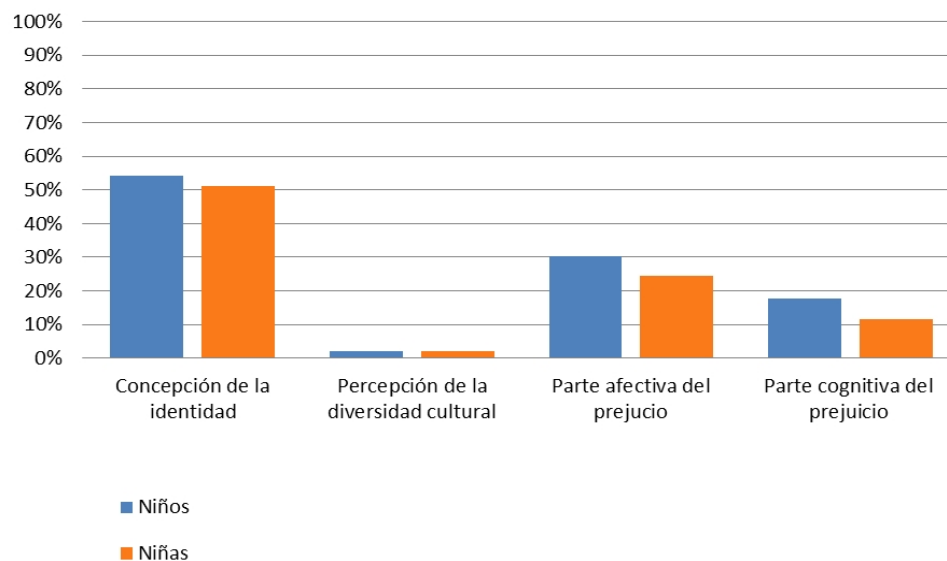
10. Gráfico: Porcentaje de actitudes prejuiciosas en función del sexo



De este modo, aunque las diferencias no son tan abismales como sucede con la variable de la edad, las respuestas en relación con la variable del sexo parecen indicar que las actitudes de prejuicio son ligeramente superiores en el caso de los chicos que en el de las chicas. Estos resultados corroboran las conclusiones extraídas de los estudios de Fernández-Castillo y Fernández (2006) y de Etxeberria, Murua, Arrieta, Garmendia y Etxeberria (2012), ya que en ambos se detectaron diferencias actitudinales en función del sexo.

La balanza también se decanta de la misma forma si analizamos las respuestas de cada sexo en función de los grupos de ítems. Tal y como podemos observar en el gráfico de siguiente, si bien no de una forma muy marcada, las chicas obtienen porcentajes de prejuicio inferiores en todos los grupos de ítems:

1. Gráfico: Comparativa de porcentaje de actitudes prejuiciosas en función del sexo



Las mayores diferencias se dan en los ítems correspondientes a la parte cognitiva y afectiva del prejuicio. En cuanto al primer grupo, 17,19% de los chicos afirman estar de acuerdo con los estereotipos planteados frente al 11,67% de las chicas que hace lo propio. En lo que a la parte afectiva se refiere, al 30,21% de los chicos y al 24,50% de las chicas no “les parecería bien tener un profesor de otro país diferente al suyo” o que “alguién de su familia se casara con una persona de otro país”.

La valoración de la diversidad cultural es muy similar en ambos sexos ya que solo el 2,08% de los chicos y el 2% de las chicas responden en negativo al ítem “con las personas de otros países puedo aprender muchas cosas”. Las respuestas en torno a la concepción plural de la identidad también son parecidas en ambos casos, ya que 54,17% de los chicos piensa que “Los niños de otros países son muy diferentes a los de aquí” frente al 51% de las chicas.

No tenemos suficientes evidencias para argumentar el porqué de estos resultados, pero consideramos que “resulta inadecuado afirmar que el sexo femenino tiene mayor predisposición biológica a mostrar actitudes sensibles de ayuda y menos prejuiciosas que el sexo masculino” (Retortillo & Rodríguez, 2008, 69). No obstante, como hipótesis podemos plantear que estas ligeras diferencias pueden deberse a que el rol del cuidado todavía hoy sigue siendo asignado a las mujeres y que las niñas interiorizan y reproducen desde la infancia (Mier, Romeo, Canto, & Mier, 2007). Esto podría hacer

que las chicas trataran con algo menos de dureza a las personas de otros países y su actitud fuera más compasiva, al sentirlos como más vulnerables.

De esta forma, si las conductas entre sexos se diferencian en aquellos aspectos que requieren un esfuerzo adaptativo y las mujeres tienden a manifestar comportamientos que se pueden describir como más sensibles y amistosos desde el punto de vista social, mostrando mayor preocupación por el bienestar de los demás (Retortillo & Rodríguez, 2008), no se debería a su condición natural, si no a las cualidades atribuidas en la construcción social del género.

De esta forma, con la información aportada en los últimos párrafos, queda también validada la cuarta hipótesis formulada. Este puede ser un interesante objeto de estudio para futuros trabajos ya que se han encontrado explicaciones suficientes para interpretar esta realidad.

Reflexiones sobre el tratamiento de la diversidad de los centros

Resulta interesante relacionar los resultados obtenidos con el papel de la escuela a la hora de fomentar el respeto y la convivencia y neutralizar la influencia del prejuicio. Así, se pretende extraer algunas conclusiones sobre el tratamiento que se le da a este tema en los centros escolares participantes.

Por un lado, como hemos analizado, el nivel de prejuicio es algo menor en el centro con más alumnado de origen inmigrante. De esta manera, parece que el hecho de convivir con compañeros de orígenes y contextos culturales diferentes mitiga, en cierta medida, el prejuicio y la valoración negativa hacia los extranjeros.

Estos resultados nos llevan a pensar que el centro educativo A contribuye al buen tratamiento de la realidad de sus aulas y que fomenta valores de convivencia, como lo son el respeto y la tolerancia. De no ser así, los resultados se darían a la inversa y el alumnado de este centro tendría niveles de prejuicio más elevados que el otro ya que, como hemos visto, la diversidad cultural conlleva situaciones conflictivas, y más aún cuando la diversidad se da a causa del fenómeno de la migración (Zabala, 2008). Una de las principales causas de ello es el prejuicio.

El conflicto no es negativo de por sí ya que la correcta resolución de los mismos es muy beneficiosa para el cambio social (Montero, 2012), pero es fundamental aprender y enseñar a resolver los conflictos de forma positiva, y la escuela, al ser uno de los agentes de socialización principales, y el punto de encuentro de niños de contextos muy diferentes, desempeña un papel muy importante en esta tarea.

De esta forma y por todo lo explicado, en el centro educativo A nos encontramos en una situación con mayor potencial de conflicto social pero con menor influencia del prejuicio, lo que no deja de ser una buena señal.

Por otro lado, hemos observado que la influencia del prejuicio desciende a medida que avanza la edad del alumnado. En base a lo analizado en el marco teórico, esto se debe al desarrollo evolutivo de las capacidades de clasificación de la información, pero hay que tener en cuenta que, aunque el progreso cognitivo es una condición necesaria, no es suficiente para la reducción del prejuicio (Enesco et al., 2009).

“La cultura es considerada como principal fuente de prejuicios sociales. Los diferentes agentes socializadores contribuyen a través de mensajes al aprendizaje de estereotipos y prejuicios a través del proceso de socialización” (Pérez-Grande et al., 1999), y es por eso que si la socialización no se da en un contexto adecuado el desarrollo cognitivo sería en vano. Por esta razón, podemos presuponer que los centros participantes contribuyen en esos resultados proporcionando un contexto libre de prejuicios y que fomenta la convivencia positiva.

En cualquier caso, se ha discutido mucho sobre si la disminución del prejuicio con la edad es real o sólo aparente, ya que varios estudios afirman que la gente que da respuestas poco prejuiciosas puede estar guiada por el sentido de la deseabilidad social pero que, en realidad, mantiene tantos prejuicios como la gente que los expresa abiertamente. Así, estos autores “suponen que a medida que los niños son mayores y comprenden mejor qué valores sociales son aceptables, aprenden a esconder o disimular sus prejuicios para evitar la reprobación social” (Enesco et al., 2009).

Otros, en cambio, niegan que se produzca un cambio en las respuestas abiertas sin que haya también una transformación en las actitudes profundas y “sostienen que el prejuicio se transforma precisamente como resultado de un mejor conocimiento de los

valores sociales y una mayor capacidad para reflexionar sobre ellos. Es decir, el mismo hecho de tomar conciencia de lo socialmente deseable es potencialmente beneficioso para promover la revisión de los prejuicios” (Enesco et al., 2009).

Por mucho que la influencia del prejuicio descienda con la edad, hay que tener en cuenta que los resultados pueden estar condicionados por “una actitud «correcta» ante determinados problemas relacionados con la inmigración (...). Es de temer que las verdaderas actitudes y comportamientos prejuiciosos sean más intensos que los niveles que se reflejan en este estudio” (Etxeberria et al., 2012).

No obstante, somos conscientes de la limitación de este trabajo para alcanzar conclusiones del todo fiables en este aspecto. Es por eso que sería interesante llevar a cabo una investigación cualitativa que complementara los resultados obtenidos en este estudio, de cara a comprender más detalladamente el porqué de las respuestas obtenidas y el nivel de contribución del centro escolar en las mismas.

ONDORIOAK / CONCLUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

La realidad cada vez más multicultural que nos rodea justifica por si sola el interés, desde un punto de vista tanto teórico como social, de estudiar las actitudes y creencias de los más pequeños hacia a miembros de otras culturas y de orígenes diferentes, ya que es de presuponer que, como en cualquier otro contexto, el prejuicio también se copa en las relaciones interpersonales a esas edades.

En efecto, los resultados obtenidos en de este estudio ponen en evidencia que, aunque a unos niveles no demasiado altos, los niños de edad escolar manifiestan actitudes prejuiciosas hacia las personas de diferentes orígenes o culturas también en nuestro contexto. Al mismo tiempo, se puede apreciar que las variables del sexo, la edad o la heterogeneidad cultural del contexto escolar influyen en mayor o menor medida en la influencia que el prejuicio tiene en los niños.

Del mismo modo, a partir de los datos obtenidos en este estudio, podemos deducir que en los centros participantes se hace un buen tratamiento de la diversidad cultural y de la convivencia entre culturas, y es que, por un lado, en el centro con mayor diversidad cultural los niveles de prejuicio registrados son más bajos. Por lógico que esto pueda parecer, trabajos recientes han señalado que la experiencia de contacto solo tiende a reducir los prejuicios y a favorecer la percepción positiva de miembros del exogrupo cuando existe el apoyo necesario por parte de las figuras de autoridad, en este caso, el profesorado (Enesco et al., 2009), ya que si no, a causa de conflictos no resueltos, puede darse justo el efecto contrario.

Otro elemento que sugiere la buena gestión de los centros participantes a la hora de tratar el tema es el hecho de que el nivel de prejuicio desciende con la edad. Como ya hemos visto en el marco teórico, en principio el prejuicio desciende a medida que los niños alcanzan la pre-adolescencia ya que adquieren una mayor flexibilidad cognitiva para clasificar la información social, pero si el contexto en el que se socializan no está libre de prejuicios y no promueve el respeto y la tolerancia entre culturas la influencia del prejuicio seguiría siendo la misma.

Sin embargo, somos conscientes de que esa puede no ser la tónica general y que muchos centros no traten esta realidad como es debido. Por ello, es fundamental que en los centros, especialmente en aquellos que escolarizan a alumnado con orígenes y

contextos culturales diferentes, se cuente con los recursos materiales y personales necesarios para la inclusión y la convivencia.

También los centros estudiados merecerían un estudio cualitativo que complementara los resultados obtenidos en nuestra investigación, de cara a comprender con mayor solvencia el porqué de las respuestas obtenidas y el nivel de contribución del centro escolar en las mismas.

Es imprescindible, en todo caso, pensar en cómo reducir la intensidad del prejuicio y cómo educar en la convivencia y el respeto intercultural, pero es también fundamental reflexionar sobre el papel de la escuela en ese proceso. La escuela es un agente de socialización muy importante y, siendo así, su papel a la hora de trabajar y desarrollar actitudes de respeto y eliminar el prejuicio hacia otras culturas es clave.

De este modo, “la importancia de favorecer estas actitudes reside en el poder que la institución escolar posee sobre los individuos a la hora de promover patrones sociales para crear ciudadanos tolerantes y con capacidad de dialogar y de desterrar los prejuicios negativos que circulan en la sociedad. La Escuela, como institución, tiene la capacidad o incluso la obligación de erradicar y/o sustituir estos estereotipos, asociados en muchos casos de manera aleatoria, por otros que favorezcan la interrelación positiva entre culturas.” (Retortillo & Rodríguez, 2008, 70)

A estos efectos, los datos aportados en este trabajo contribuyen en el ejercicio de contextualizar el fenómeno en nuestro ámbito más cercano de cara a implementar estrategias y planes de intervención educativa, al tiempo que abren las puertas a análisis más extensos y profundos sobre el tema.

Los prejuicios conducen a la discriminación y es por ello que erradicarlo es de vital importancia para el justo cumplimiento de los Derechos Humanos. Así, tal y como declara la UNESCO (1978), el prejuicio étnico o cultural, históricamente ligado a las desigualdades de poder y cuyo objetivo es justificar y alimentar esas mismas desigualdades, está totalmente desprovisto de fundamento. Es por ello que toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en el origen étnico, el color o la cultura de una persona es incompatible con las exigencias de un orden justo y que garantice el respeto de los Derechos Humanos y el libre derecho al desarrollo integral de todos los seres y grupos humanos.

BIBLIOGRAFIA

- Aierdi, X., & Moreno, G. (2015). *Migrazioen soziologia. Gerturapen teoriko eta praktikoa*. Bilbo: UPV-EHU.
- Altarejos, F., & Moya, A. A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). *ESE. Estudios Sobre Educación*, (4), 23–34.
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. (S. Lugo Rendón, Ed.). Mexico D.F.: Fondo de cultura económica.
- Cebolla, H. (2012). *La incorporación escolar de la población de origen inmigrante y el impacto de la concentración de inmigrantes en las escuelas navarras*.
- Cruz, M. A., Ortiz, M. D., Yantalema, F., & Orozco, P. C. (2018). Relativismo cultural, etnocentrismo e interculturalidad en la educación y la sociedad en general. *ACADEMO: Revista de Investigación En Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 179–188.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2004). Aversive racism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 36(1), 1–52.
- Elias, N. (1982). *Sociología fundamental* (pp. 13–36). Barcelona: Gedisa.
- Enesco, I., Guerrero, S., Solbes, I., Lago, O., & Rodríguez, P. (2009). El prejuicio étnico-racial. Una revisión de estudios evolutivos en España con niños y preadolescentes españoles y extranjeros. *Cultura y Educacion*, 21(4), 497–515.
- Etxebarria, F., Murua, H., Arriera, E., Garmendua, J., & Etxebarria, J. (2012). Prejuicios, inmigración y educación. Actitudes del alumnado de secundaria en el País Vasco. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 75(26,3), 97–131.
- Fernández-Castillo, A., & Fernández, J.-D. (2006). Valoración del prejuicio racial en la infancia : adaptación preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 327–342.
- Giménez, G. (2006). El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 1(1), 129–144.

- Gómez García, P. (1998). Las ilusiones de la identidad. La etnia como pseudoconcepto. *Gazeta de Antropología*, 12(14), 1–16.
- Kinder, D., & Sears, D. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism vs. racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 414–431.
- Luna, F., & Tranche, J. L. (2015). *Ikasle etorkinak euskadin: ezaugarriak eta emaitzen analisia*. Bilbo.
- Maalouf, A. (1999). *Identidades asesinas*. Alianza.
- McConahay, J. B. (1983). Modern racism and modern discrimination: the effects of race, racial attitudes and context on simulated hiring decisions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 551–558.
- Mier, I., Romeo, Z., Canto, A., & Mier, R. (2007). Interpretando el cuidado. Por qué cuidan sólo las mujeres y qué podemos hacer para evitarlo. *Zerbitzuan.Revista de Servicios Sociales*, (42), 29–44.
- Mira, A. R., León del Barco, B., & Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de Magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 259–281.
- Montero, L. (2012). *Prevención de conflictos escolares*. Caracas: Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES).
- Montes, B. (2008). Discriminación, prejuicio, estereotipos: conceptos fundamentales, historia de su estudio y el sexismo como nueva forma de prejuicio. *Iniciación a La Investigación, Revista Electronica*.
- Nafarroako Eskola Kontseilua. (2018). *Nafarroako hezkuntza sistemari buruzko txostena, 2017-2018 ikasturtea*. Iruñea.
- Pérez-Grande, M. D., García del Dujo, A., & Martín, A. V. (1999). Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras. Un reto para la educación intercultural. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 3, 125–146.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57–75.
- Aurreiritzi etniko-kulturalaren eragina haurtzaroan: ikerketa bat Nafarroako testuinguruan

- Rebato, E. (2013). *Sobre el uso del concepto de "raza" en la especie humana*.
- Retortillo, Á., & Rodríguez, H. (2006). El prejuicio en la escuela. Un estudio sobre el componente conductual del prejuicio étnico en alumnos de quinto de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 20(2), 133–149.
- Retortillo, Á., & Rodríguez, H. (2008). Actitudes de aculturación y prejuicio étnico en los distintos niveles educativos: un enfoque comparado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 11(2), 61–71.
- Soriano, R. M., & Sobczyk, R. (2012). Migración y educación. La diversidad cultural en el contexto escolar. In A. Trinidad Requena & F. J. Gómez González (Eds.), *Sociedad, familia, educación. Una introducción a la Sociología de la Educación* (pp. 319–331). Madrid: Tecnos.
- Taberner, J. (2010). Hezkuntza eta gizarte-aldaketa. In *Soziologia eta Hezkuntza* (pp. 227–245). Bilbo: UPV-EHU.
- UNESCO. (1978). Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales. In *Actas de la conferencia general de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (20.a reunión)*.
- Yahya, K., & Silvestre, M. (2015). Aproximación a la problemática de la sobrecualificación entre la migración cualificada en España. Bilbo: Universidad de Deusto.
- Zabala, R. (2008). Kultura arteko hezkuntza. In J. M. Beitia & M. D. Castrejón (Eds.), *Aisialdiko monitorearen eskuliburua* (pp. 161–192). Iruñea: Nafarroako Gobernua. Nafarroako Gazteriaren Institutua.
- Zaragoza, L. G. (2010). Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos. *Cuicuilco*, 17(48), 149–164.

ERANSKINAK

A. Eranskina: Galdetegia

1. ¿Qué eres?

- Un niño
- Una niña

2. ¿Dónde estudias?

- Centro A
- Centro B

3. ¿En qué curso estás?

- 2º de primaria
- 6º de primaria

4. ¿Dónde has nacido?

- En España
- En otro país que no es España

5. ¿Dónde ha nacido tu madre?

- En España
- En otro país que no es España

6. ¿Dónde ha nacido tu padre?

- En España
- En otro país que no es España

	SI	NO
Me parecería bien tener un profesor de otro país diferente al mío		
Los niños y niñas de otros países sacan peores notas que los de aquí		
Con las personas de otros países puedo aprender muchas cosas		
Las personas de otros países quitan el trabajo a los de aquí		
Me parecería bien que alguien de mi familia se casara con una persona de otro país		
Las personas de otros países son menos trabajadoras que las de aquí		
Los niños de otros países tienen menos conocimiento que los de aquí		
Las personas y niños de otros países respetan las normas peor		
Los niños de otros países son muy diferentes a los de aquí		
Por culpa de las personas de otros países el Euskera se perderá		

