

Bigarren Aukerako Ikastetxeak: zubiak baino gehiago

Second Chance Schools: more than bridges

Aintzane Rodriguez Poza*, Joana Miguelena Torrado, Iker Callado Iza

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Hezkuntza Zientziak Saila (UPV/EHU)

LABURPENA: Hezkuntza funtsezko gakoa da nerabeen eta gazteen gizarte inklusioa bermatzeko, batez ere, egoitza-harrera babes-neurritik atera diren gazteek etorkizun arrakastatsua izan dezaten laguntzeko. Hala ere, kolektibo honek erronka handiei aurre egin behar die hezkuntza-ibilbideak arrakastaz egin ahal izateko. Artikulu honetan, Bigarren Aukerako Ikastetxeak aurkeztuko dira egoitza-harreratik atera diren gazteen eskola uzte goiztiarraren aterabide gisa, baita inklusiorako zubi ere. Metodologia kualitatibo bati erantzuten dion ikerketa bat diseinatu da. Zehazki, elkarrizketak erabili dira datuak biltzeko tresna gisa. Hauek egoitza-harrera babes-neurritik atera diren 22 gaztekin eraman ziren aurrera, baita Bigarren Aukerako Ikastetxeetako 15 profesionalekin ere. Emaitzek gazte hauen hezkuntza ibilbidea eta etorkizuneko inklusioa oztopatzen duten hainbat faktore daudela iradokitzen dute, hala nola: gazteen ezaugarriak, gizarte irudikapena, gazte hauek hezkuntzarekiko duten perspektiba edota parte hartzea. Hala ere, ikerketa honek kolektibo horren gizarte eta hezkuntza inklusioa erraztu dezakeen faktoreetako bat azpimarratzen du: Bigarren Aukerako Ikastetxeak.

GAKO-HITZAK: hezkuntza inklusioa, Bigarren Aukerako Ikastetxeak, babes-sistema, ikasketak uztea, hezkuntzarako sarbidea.

ABSTRACT: Education is a fundamental key to ensure the social inclusion of adolescents and young people, and it is especially important to help young people who have left residential foster care to have a successful future. However, this group faces great challenges in order to achieve successful educational pathways. In this article, Second Chance Schools are presented as a resource to fight against the early dropout of young people leaving residential care, as well as a bridge to inclusion. A qualitative research methodology has been designed. Specifically, interviews were used as a data collection tool. These interviews were carried out with 22 young people who have been released from the protective measure of residential foster care, as well as with 15 professionals from the Second Chance Schools. The results suggest the existence of a series of factors that may hinder the educational itineraries and future inclusion of these young people, such as their characteristics, their social representation, their perspective on education or their participation. However, this study focuses on one of the factors that can facilitate the social and educational inclusion of this group: Second Chance Schools.

KEYWORDS: educational inclusion, Second Chance Schools, protection system, school dropout, access to education.

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Aintzane Rodriguez Poza. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Etorbidea, 70 (20018, Donostia). – aintzane.rodriguez@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Rodriguez Poza, Aintzane; Miguelena Torrado, Joana; Callado Iza, Iker (2024). «Bigarren Aukerako Ikastetxeak: zubiak baino gehiago». *Tantak*, 35(2), 125-147. (https://doi.org/10.1387/tantak.26529).

Jasotze-data: 2024/03/14; Onartze-data: 2024/05/07.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © UPV/EHU Press



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA: ESKOLA PORROTA KOLEKTIBO KALTEBEREN HEZKUNTZA

Ekarpen honi hasiera emateko, beharrezkoa ikusten dugu eskola porrota terminoaren definizioa ezbaian jartzea edo, gutxienez, honen harira garatu den eztabaida ezagutzea. Gainera, kontzeptu honen ezaugarrietan jarriko dugu begirada, ondorengo galderei erantzuna ematen saiatuz: eskola porrotak haur, nerabe eta gazte guztiei berdin eragiten die? Ba al daude eskola porrota pairatzeko arrisku gehiago duten kolektiboak? Eskola porrotak izan dezake etorkizunean ondoriorik? eta inklusioan?

Jarraian aztertzeraz goazen terminoa, eskola-porrota, hainbat arrazoi-erengatik eztabaidatua izan da. Lehenik eta behin, esanahiagatik, ez baitago haren definizio argirik (Ovejero, 2019), batzuek porrotatzat jotzen dute Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (DBH) ez amaitzea; beste batzuek, berriz, hainbat faktore gehitzen dizkiote definizio horri, hala nola erreplikapenak, etenak edo atzerapenak. Zenbait egilek mugatu egiten dute eskola-porrotaren fenomeno hezitzailea, eta honela definitzen dute: ikasleek beren gaitasunen arabera hezkuntza-erakundeek planteatutako helburuak lortzen ez dituzten egoerak (Fernández, 2011; Stevens eta Stiven, 2016). Hala ere, Espainiako estatuan eskola-porrotaren kontzeptuak, oro har, derrigorrezko eskolazte-etapari egiten dio erreferentzia, eta, zehazki, DBHko mailetan titulua ez lortzeari (Longás eta Riera, 2011). Jakina, hezkuntza-fenomeno horren definizio bat edo bestea aukeratzeak eragina izango du eskola-porrotaren tasan. Ikasketetan atzerapenak izatea eskola porroa dela pentsatzen badugu, erreplikapenak kontutan hartzea, alegia, ehunekoak handiagoak izango dira. Aldiz, porrota DBHko titulua lortu gabe hezkuntza-sistema uztea definitzen badugu, ehunekoa jaitsi egingo litzateke, nahiz eta gaur egun, ehuneko horiek altuak izaten jarraitzen duten (Ovejero, 2019). Bigarrenik, duen balio konnotatiboagatik, horrek ikasle talde baten deskalifikazioa eta estigmatizazioa ekar baitezake (Fernández, 2011). Alde batetik, hitzaren konnotazio negatiboa galera ideiarekin lotzen da zuzenean, eta titulua lortzen ez dutenen autoestimuan zuzenean eragin dezake, kolektibo bat estigmatizatzen den bitartean (Lago, 2015; Marchesi, 2003). Bestalde, hitzak agerian uzten du egoeraren erantzulea ikaslea baino ez dela, hau da, badirudi beste eragile batzuen erantzukizuna ez duela aintzat hartzen, baina, dakigunez, fenomeno horretan hainbat faktorek hartzen dute parte (Lago, 2015; Marchesi, 2003; Sarasa eta Sales, 2009).

Eskola-porrota nerabe batzuek jasan dezaketen gizarte eta hezkuntza arloko oztopoetako bat da (Melendro, 2009), baina ez die berdin eragiten klase eta gizarte-talde guztiei. Beste era batera esanda, ez da sozialki «neutrala» den gertaera edo ekintza bat, bereziki pertsona batzuei eragiten die beste batzuei baino gehiago, batez ere maila sozioekonomiko eta soziokultural baxuagoko taldeei, non bazterketa-arrisku handiena dagoen (Fernández-Simo eta Cid, 2020; Longás eta Riera, 2011; Ovejero, 2019).

Hezkuntza-sisteman porrot egiten duten gazte horien ehuneko bat, lanerako adinean dauden eta lan egiten duten nerabeak dira. Prestakuntza akademiko baxua izateak etorkizuneko enplegarritasunean aukera gutxiago izatea suposatzen du, honek, aldi berean autoestimuan eragina izango du, hau da, aspirazio-maila edo itxaropen txikiagoak izan ditzakete lan-munduari dagokionez. Egoera horrek, kasu askotan, lan-ezegonkortasun handiagoa ekar dezake; izan ere, bereziki kalteberak diren gazteen kolektibo bat eraikitzen da, ikasten jarraitzen ez duen eta lan-merkatuan sartzeko zailtasun handiak dituena (Lago, 2015; Ovejero, 2019) edo gaizki ordaindutako lanak eta lan prekarioak jasan behar dituena. Ikusi dugunez, zenbait egilek dio eskola-porrotak gizarte-zailtasunean dauden nerabeei eragiten diela neurri handi batean (Fernández-Simo eta Cid, 2020). Ikerketa honen xede den kolektiboari erreparatzen badiogu, babes-sistemaren barruan babestuta egon diren gazteak, hainbat egilek argi utzi dute hauen hezkuntza ibilbideei buruzko datu sistematikoak falta direla, alegia, orain dela gutxi arte ikusezin mantendu direla (Montserrat *et al.*, 2011, Rodríguez *et al.*, 2022). Kolektibo horri buruzko datu askorik jaso ez den arren, badakigu bazterketa-arriskuan egon daitezkeen eta gizarte inklusio arrakastatsu bat egiteko zailtasunak dituzten ikasleak direla hezkuntza-sistematik ateratzen lehenak (Melendro, 2009).

2. EGOITZA-HARRERETAN ARTATUTAKO GAZTEEN HEZKUNTZA IBILBIDEETAN ERAGINA DUTEN FAKTOREAK

Argi dago, egoitza-harreretan artatuak izan diren haur eta nerabeek hezkuntza erronka askori aurre egin behar dietela, baina, zer dela eta? zer faktorek eragiten du hezkuntza erronka horietan eta beraien hezkuntza-ibilbideetan?

Kolektibo honen bizitzan, eragin dezaketen faktoreak ugariak izanik, ikerketa batzuk aldagai desberdinetan jarri dute arreta. Esaterako, ikastetxeek eskaintzen dituzten hezkuntza laguntzei buruz hitz egiten da, hauek funtsezkoak baitira kolektibo honek hezkuntzan arrakasta lortu dezan (Montserrat *et al.*, 2011). Zehazki, irakasleek eman dezaketen laguntzei edota ikastetxeetatik bideratu ditzaketen laguntzei egiten zaie erreferentzia —egokitzapen kurrikularrak, motibazioa, etab.— (Miguelena, 2019a).

Hala ere, jakina da ikastetxeak ematen duten hezkuntza-laguntzekin soilik ez dela nahikoa; izan ere, ezinbestekoa da haurrek eta nerabeek epe luzerako laguntza sare egoki eta egonkor bat izatea, honek hezkuntza eremuan eta gizarte inklusioan eragina izango baitu. Zentzu honetan, berdinaren arteko sarearen garrantzia aipatzen da, lagunak funtsezko eragileak izan daitezkeelako, ikastetxeko lagunak eta egoitza baliabideetan beraiekin bizi diren pertsonak haur, nerabe eta gazte horien errealitatean eta etorkizunean

paper garrantzitsua jokatzeko dutelako. Gainera, komunitatearen laguntza ere azpimarratu izan da, agertoki ezberdinetan kolektibo honi ematen zaion lekuaz, beraien hitzak eta iritziak kontutan hartzearen eraginaz, jarduera ezberdinetan parte hartzearen garrantziaz. Azken batean, lan desberdinek laguntza-sare bat izateak eta komunitatean parte-hartzeak hezkuntza-ibilbideak erraztu ditzaketen faktoreak direla azpimarratu dute (Mallon, 2007; Montserrat *et al.*, 2011; Rodriguez, 2022). Hori dela eta, Montserrat eta bere kideek (2015) hezkuntza-sistemari eta babes-sistemari zuzendutako hobekuntzak proposatzen dituzte, beste batzuen artean gizarte-laguntzako estrategia eta mekanismo ezberdinak sortu eta sustatzearena.

Ahaztu ezin ditugun faktoreen artean haur, nerabe eta gazte hauen ezaugarriekin lotura dutenak egon daitezke, hala nola, autoestimua, borondate indarra, espektatibak eta nahiak (Casas eta Montserrat, 2012; Ferrandis, 2009; Miguelena, 2019a), etiketa ezberdinen aurka borroka egin nahi izatea (tutoretzapeko, eskola-porrota), motibazioa (Montserrat *et al.*, 2010) autoeraginkortasuna, lidergoa, proaktibotasuna (Mallon, 2007). Izan ere, egoitza-harreran babes-neurrian artatuta dauden edo egon diren haur, nerabe eta gazteen arrakasta akademikoan eragiten duten faktoreak izan ohi dira. Aitzitik, haur, nerabe eta gazte hauen autoestimua txikia, beraien buruarekiko duten gutxiespena (Cid eta Fernández-Simo, 2014; Ferrandis, 2009; Rodríguez *et al.*, 2022), motibazio falta (Montserrat *et al.*, 2013), parte-hartze eza (Miguelena *et al.*, 2023), jokabide-arazoak bai ikastetxean, bai egoitza-harreran (Montserrat *et al.*, 2010), besteak beste, eskola-arrakastan eragin negatiboa duten faktoreak direla aipatu izan da.

Arestian aipatu den bezala, ikerketa ezberdinak kolektibo honen hezkuntza eremuan autoestimua eta autokontzeptuaren eraginaz mintzo dira. Azpimarratu behar da autoestimua eta autokontzeptua estu-estu lotuta daudela hezkuntza-eremuan aurretik bizitako esperientziekin, alegia, ikastetxe ezberdinetan izan duten esperientziek eragina izan dezakete nerabe eta gazte hauen egungo hezkuntza gaietan, baita hezkuntza inklusioan ere. Hala ere, babes-sistemaren barruan bizi izan diren pertsonen irudikapen sozialek ere baldintzatzen dituzte beraien bizitzak eta gai hau mahai gainean jartzea dagokigu (Miguelena, 2019b). Batez ere, gazte migratzaileen gizarte irudikapenaz eta honen eraginaz hitz egitea komeni da.

Gizartearen zati bat migrazioa fenomeno negatibo gisa irudikatzen du. Alde batetik, harrera-gizartearen arazo ekonomikoak sortu ditzaketen aldeko joerak entzuten dira. Ideia hau defendatzen dutenek, migrazio fluxu masiboak bizi ditugula diote eta honek eragin negatiboa sortzen duela gure herrialdearen ekonomian. Daniel Inneratyk (2020, 4 or.) argi dio: «hemen, gauza askotan bezala, zifra gutxi eta mamu asko daude»; izan ere, migrazioarekin zerbitzuen eskaintza handitzen da, eta honek jarduera ekonomikoa handitzea dakar, ondorioz, enpleguak sortzen eta sustatzen laguntzen

Bi aldagai hauek egoitza-harrera babes-neurrian artatuta egon diren gazteen errealitatearekin ere lotu ditzakegu. Egonaldiaren iraupenei dago-kienez, gazte migratzaileetan ez ezik, gazte autoktonoetan ere eragin dezakete, baina kasu honetan egoitza-harreretan egiten dituzten egonaldiei buruz hitz egin beharko litzateke. Gaur egun ere, baliabide horietan egiten dituzten egonaldiei buruzko eztabaida piztuta dirau; izan ere, ikerketa ezberdinek bertan egiten dituzten denbora luzeek haur eta nerabeengan eta haien gizarteratzean eragin negatiborik ez dutela adierazten dute (Del Valle *et al.*, 2003; Domínguez, 2009; Martín, 2011). Kontrakoa dioten auto-reen ahotsak ere entzun daitezke, aipatutako ikuspegi hori zalantzan jarri eta kontrakoa azaltzen dute (Fernández *et al.*, 2009).

Hezkuntza bezala, parte-hartzea ere eskubide bat da eta horrela dago jasota 1989ko Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmenean, eta aitortzen da 18 urtetik beherako pertsona orok, baita azken horiek ere, bere iritzia izateko eta adierazteko eskubidea duela. Era berean, iritzi horrek kontuan izan behar ditu haurrak eta nerabeak, eragiten dien eremu guztietan. Ildo horretan, gazte hauen partaidetzaren beharra eta onurak azpimarratu dira (Alfageme *et al.*, 2003; De las Olas, 2021 Beste autore batzuek bezala, Ramirok (2015) eta Miguelenak (2019a; 2023) eskubide hori, batzuetan, urratu egiten dela argitu dute. Miguelenaren doktorego-tesian (2019a) erakusten diren emaitzek agerian uzten dute, oro har, babes-zentroetako edo pisuetako hezkuntza-taldeek hezkuntza-ibilbideen erabakian eragiten dutela eta, beraz, egoitza-baliabide horietan artatutako gazteen bizi-ibilbideetan.

3. BIGARREN AUKERAKO IKASTETXEAK: SORRERA ETA GAUR EGUNGO EGOERA

Eskola porrotak edo eskola uzte goiztiarrak eragin dezakeen ondorioei irtenbidea emateko, hala nola, autoestimuan eragin dezaketen etiketak, enplegarritasunean izan dezaketen arazoak (lan prekarioak, lana bilatzeko zailtasunak...) eta helduarorako trantsizioa era arrakastatsuan egin dezaten laguntzeko, EAEko testuinguruan zenbait baliabide aurki ditzakegu. Europako Batzordeak, tokiko agintariekin batera, fenomeno horri aurre egitea erabaki zuen, eta, beste proposamen batzuen artean, Bigarren Aukerako Eskolen eskema proposatu zuen, bazterkeria-arriskuan egon daitezkeen kolektiboak lan-munduan era eraginkor eta egoki batean txertatzeko aukera izan dezaten, herritar aktibo eta parte hartzaileak izateko bidea zabaltzeko (Europar Komisia, 2001).

Eskola haur eta nerabeen gizarte eta hezkuntza inklusiorako lehen aukeretakoa bat izan daiteke, baina, zoritxarrez, ikasle guztiek ez dute inklusio bide horretaz gozatzeko aukerarik; batzuek ez baidute erreferentziazko familia edota gizarte esparrurik izaten hezkuntza-sistemako eskoletan ematen den prestakuntzari etekina ateratzeko (Europar Komisia, 1995).

Hezkuntzari buruzko Liburu Zuriak (1999) Europar Batasunean jarraitu beharreko orientabideak proposatu zituen, Europako gizartean eragindako aldaketei erantzunak emateko. Izan ere, hezkuntza-sistemak zituen erronkei aurre egiteko argibide batzuk ezarri zituen, era berean, hezkuntza-politikak eraldatzeko bidea ere zabaldu zuen. Liburu Zuriak estatuek hezkuntza esparruan lortu beharko lituzketen helburuak identifikatu zituen, jakintza gizarte bat eraikitzeke helburuarekin, hezkuntza eta prestakuntza gizartearen ardatzak izan zitezten. Hirugarren helburuan, bazterkeriaren aurkako borrokari erreferentzia egiten zaion atalean ikerketa honetan hain esanguratsua den kontzeptuarekin egiten da topo: Bigarren Aukerako Ikastetxeak. Garai horretan, Europako Batzordeak hiriguneetan gizarte bazterkeriako arrisku handia zegoela adierazi zuen eta beharrezkoa ikusten zutela esku-hartze eraginkor bat martxan jartzea. Hezkuntza sistematik kanpo edota baztertuta geratzeko zorian geratzeko egoeran dauden gazteei prestakuntza bideak zabaltzeko, Europako Batzordea Bigarren Aukerako Eskoletako esperientzian babesten saiatu zen (Europar komisioa, 1995).

Liburu horretan egiten den erreferentziatik abiatuta, Bigarren Aukerako Eskolen kontzeptua zabaltzen hasten da, hezkuntza-sistematik baztertuak izan diren eta gizarte bazterkeria jasateko arriskuan egon daitezkeen gazteei zuzendutako hezkuntza baliabideei eta errealtateei erreferentzia egiteko. Era berean, hezkuntza aukera berriak eskaini nahi zitzaizkien hezkuntza-sisteman lehenaldiz huts egin zuten pertsonen edota beharrezkoak diren gaitasunak lortu ez zituztenei eskola-arrakastaren bitartez lan-merkatuan sartzeko (Europar Komisioa, 2001; García, 2018). Une horretatik aurrera, Europako hezkuntzaren testuinguruan, bigarren aukera gizarteratzearekin eta laneratzarekin zuzenean lotuta dagoela ulertzen da (García, 2018).

Liburu Zuria argitaratu ondoren, Europako Batzordeak Bigarren Aukerako Ikastetxeak izeneko Proiektu Pilotua bultzatu zuen Europako hainbat estatutan. Proiektu pilotuak ikastetxe mota horiek sortzen lagundu zuen; 1996. Urtearen amaieran, proiektua abian jarri aurretik, 80 bat eskaera interesgarri jaso zituzten eta lau urte igaro ondoren hirurehunera igo ziren. Prozesu horretan parte hartzeko interesa handiagoa izan zen herrialde batzuetan beste batzuetan baino, esaterako Erresuma Batuetatik 40 eskaera jaso ziren, Frantziako estatuak, Espainiar estatuak eta Italiak 20-30 eskaera bidali zituzten, beste herrialde batzuk, berriz, interes txikiagoa adierazi zuten, Eskandinaviak adibidez (Europar Komisioa, 2001).

Estatu espainiarrean Bigarren Aukerako Ikastetxe bi sortu ziren Europako proiektu pilotuaren barruan 1996an, bata Bartzelonan eta bestea Bilbon. Urte batzuk geroago, 1999an, Bigarren Aukerako Ikastetxeak dituzten Hirien Elkartea eratu zen Europa mailan (Lago, 2015). Baina Estatu espainiarreko Bigarren Aukerako Ikastetxeak, Europako beste lurralde batzuetan ez bezala, Europako Batzordeak eraturako proiektutik ez ezik, herrialdearen egoera politiko, sozial eta ekonomikotik ere sortu ziren. Izan ere, esan daiteke, Bigarren Aukerako Ikastetxeak sortzen hasi aurretik, hain-

bat hezkuntza-errealitate zeuden, gizarte-arazo berari erantzuten ziotenak. Hainbat gizarte erakundek hezkuntza eskaintza ezberdinak garatu zituzten, bereziki trantsizio demokratikoaren ondoriozko krisitik abiatuta, gizarte-bazterkeria jasateko arriskuan egon zitezkeen gazteei zuzenduta, gehienak auzo marjinaletatik eta langabeziak desegituratutako eta eragindako fami-lietatik etorriak, kolektibo horri ikasteko eta lan egiteko espazio egokia es-kaintzeko. Lurralde honetako hainbat eremutan, joan den mendeko lauro-geiko hamarkadaren erdialdetik, Bigarren Aukerako Eskolekin zuzenean lotutako programak eta ekimenak egon dira, nahiz eta ez diren horrela izendatuak izan, zuzenean bat datoz ikastetxe horien ereduarekin: Lanbide Hastapena, Gizarte Bermeko Programak, Hasierako Lanbide Prestakun-tzako Programak, Oinarrizko Lanbide Heziketa (OLH)... (García, 2018).

2015ean, esparru horretan esperientzia handia zuten eta eginkizun bera zuten hainbat gizarte-erakundek (eskola-uztearen eta gazteen langabeziaren fenomenoari hezkuntza arloko erantzunak ematea) indarrak batzea eta el-karrizketak hasia erabaki zuten, Espainiako Estatuan Bigarren Aukerako Eskolen sare bat sortzeko. Handik hilabete gutxira, Bigarren Aukerako Es-kolen Espainiako Elkarte sortu zuten (Thureau, 2018). Elkarte horren so-rrerak Bigarren Aukerako Eskolen terminoa erabiltzeko aukera eman du, ohiko hezkuntza-sisteman porrot-esperientzia izan duten gazteen egoera hob-etzeko helburua duen eredu eraginkorra definitzeko (García, 2018).

4. HELBURUAK ETA METODOLOGIA

Egun, arestian ikusi dugun bezala, baliabide ezberdinak daude eskola-porrotaren aurka borrokatzeko. Ekarpen honetan, Bigarren Aukerako Ikas-tetxeak aurkezten dira gazte hauen eskola uzte goiztiarraren aterabide gisa, bai eta inklusiorako zubi gisa ere. Bigarren Aukerako Ikastetxeak gizarte in-klusioan eta justizia sozialaren paradigmatan hezurramitzen dira, hiru gako aintzat hartuz, presentzia, parte hartzea eta ikaskuntza (Duk eta Murillo, 2016); izan ere, ikastetxe hauek helburu jakin bati erantzuna emateko jaino ziren: eskola-uztearen eta gazteen langabeziaren fenomenoari hezkuntza-erantzunak ematea, gizarte inklusioa bermatzeko. Beraz, lan honetan ikaste-txe hauek gazte hauen hezkuntza ibilbideetan duten eragina aztertuko dugu, egoitza-harrera babes-neurrian egon diren gazte ikasleen perspektibatik, bai eta ikastetxe horietan lan egiten duten profesionalen ahotsetatik ere.

4.1. Metodologia

Aurretik ezarritako helburuari erantzuteko, paradigma interpretatzaile batean oinarritutako metodo kualitatiboa erabiltzen duen ikerketa bat bu-rutu da. Datuak jasotzeko teknika gisa elkarrizketa erdi-egituratuak erabili

dira, izan ere, hauek parte hartzaileen alderdi subjektiboak jasotzeko bide ezin hobea dira. Elkarrizketa gidoiak sortzeko landu eta jaso nahi diren gaiak zehaztu dira, baina elkarrizketa teknika honek malgutasuna eskatzen duenez ez dira galdera zehatzak eta itxiak planteatu, aitzitik, irekiak dira, helburua elkarrizketatu bakoitzarekin momentuko egoerara moldatzea izan da, ahalik eta informazio sakonena lortuz, noski ikerketaren helburuak eta jaso behar ziren gai orokorrak atzean utzi gabe (Penalva *et al.*, 2015).

Euskal Autonomia Erkidekoan (EAE) gazteen inklusioan eta enplegarritasunean esperientzia zabala duten bi erakunde izan dira ikerketa honen azterketa-testuingurua. EAE mailan bi hauek dira (Adsis Fundazioa eta Peñascal Kooperatiba) Bigarren Aukerako Ikastetxe gehien sortu eta kudeatzen dituztenak. Aipatzekoa da, ikerketa hau bi ikastetxe horietan eramán dela aurrera.

4.1.1. *Partaideak*

Errealitate bat era egoki eta sakon batean ulertu nahi badugu, ezinbestekoa da honen protagonistei ahotsa ematea, hots, gure kasuan halabeharrezkoa da babes-sisteman artatuta egon diren eta jada bertatik atera diren gazteei ahotsa ematea. Hau horrela, segidan datorren atalean jasotako emaitzak sortzeko beharrezkoak izan diren datuak 22 gazteen ahotsetatik atera dira, ondorengo ezaugarriak zituzten: gehienak mutilak dira (20) soilik bi neska elkarrizketatzeko aukera izan dugu; 18,77 urteko batez besteko adina dute; 21 erreferente heldu gabe migratutako gazteak dira (20 Marokotik etorriak eta bat Kamerundik). Elkarrizketatutako gazteetako bat Euskal Herrian jaiotakoa da.

Era berean, Bigarren Aukerako Ikastetxeetako 15 profesional elkarrizketatu dira. Kasu honetan gehiengoak emakumezkoa da, hau da, 9 emakume eta 6 gizonek parte hartu dute elkarrizketetan, beraien batez besteko adina 45,4 urtekoa izanik. Lan esperientziari erreferentzia eginez, batez besteko 13,2 urtekoa lan esperientzia dute eta formakuntza arlo ezberdinetatik edo titulazio ezberdinak medio sartu ziren ikastetxe hauetan lanera: magisteritza, filosofia, edota geologia bezalako lizentziatura edo graduak, baita mekanikako edota soldadurako goi mailako zikloetatik ere.

Argi dago ikerketa honen laginean alborapen bat aurki dezakegula, batez ere gazteen ezaugarriei dagokienez. Zehazki generoan eta jatorrian ikusi dezakegu hau. Generoari dagokionez, ikerketaren hasieratik testuingurua zehaztu zen, hau da, Bigarren Aukerako Ikastetxeetan eramango zen ikerketa aurrera. Jakina da eta datuek honela erakusten dute¹, OLHn

¹ Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak, Euskadiko hezkuntza-sistemari buruzko azken estatistiketan emandako arabera (2021/2022 ikasturtea), OLHko ikasleen %25a zen emakumezkoa, berriz %75 gizonetzkoa.

eta Erdi-Mailako Heziketa-Zikloetan (EMHZ) ikasten dauden gizonen proportzioa handiagoa dela emakumeena baino, eta, beraz, gure ikerketaren lagina bat dator gizartean oro har dagoen joerarekin. Jatorriari dagokionez, laginak argi utzi du ikastetxe horietan babes sistematik atera diren gazte migratzaile gehiago artatzen dituztela EAEn jaioren gazteak baino.

Elkarrizketetatik ateratako datu kualitatiboak, metodo deduktibo-induktibo baten oinarritutako kategorizazio sistema baten bitartez aztertu genituen; alegia, ikerketaren marko teorikoa eraikitzekeo literaturaren azterketan kategoria batzuk identifikatu genituen, hauek erreferentzi gisa hartuz eta horietan oinarrituz, landa lanean jasotako datuak antolatu eta laburtu genituen, baita kategoria horiek moldatu ere datuen arabera. Prozesu honi esker, elkarrizketetatik ateratako datuak kategoria eta dimentsio ezberdinetan kokatzea lortu da, hauen ondorengo azterketa egitea ahalbidetu duena (Rodríguez *et al.*, 1996).

5. EMAITZAK

Ikerketa honetan, egoitza-harrera babes-neurritik atera diren gazteen hezkuntza-ibilbideetan eta, oro har, beraien bizi-ibilbideetan eragina duten hainbat faktore identifikatu dira; zalantzarik gabe, faktore horiek eragin zuzena dute kolektibo horren gizarteratzean eta laneratzean.

Ondorengo lerroetan azterlan honetan azaldutako faktoreen eragina azaltzen da, lau dimentsio ezberdinetan kategorizatuta: 1) Gazteen ezaugarri lotutako faktoreak; 2) Bigarren Aukerako Ikastetxeen eta bertan ikasten duten pertsonen gizarte irudikapena; 3) Gazteen ikuspuntua: hezkuntzaren garrantzia eta parte-hartzea; eta 4) Bigarren Aukerako Ikastetxeak zubi gisa.

5.1. Gazteen ezaugarri lotutako faktoreak

Gazteen hezkuntza-ibilbideetan eta, orokorrean, beraien bizi-ibilbideetan eragina duen faktore esanguratsu bat gazte hauen ezaugarriekin lotu dezakegu, zehazki, beraien autokontzeptuari buruz hitz egin dezakegu. Autokontzeptuaren eragina profesionalen elkarrizketetan aurkitu genuen; izan ere, haien iritziz gazteak Bigarren Aukerako Ikastetxeetara sartzeak beraien buruaz duten irudi eta pertzepzioan eragina izan dezake ikasle hauen hezkuntza eremuan, baita gizarte inklusioan ere. Profesional taldeen erantzun gehienek irudi berdina marraztu dute, hau da, egoitza-harrera babes-neurritik atera diren gazte askoren autoestimua eta autokontzeptua leher eginda egon ohi dela: «oso hondatua» (Itziar, profesionala), «lurretik» (Ane, profesionala), «autokontzeptua eta autoestimua, dena oso

baxu» (Aitor, profesionala). Era berean, gazte gehienek ikasteko edo beste edozer egiteko gai ez direla edo balio ez dutela pentsatzen dutela adierazi dute. Ainhoak (profesionala) honela azaleratzen du ideia hau: «hemen sartzen direnean askotan esaten dute: [ez dut nahi, ez dakit edo ez dut ezertarako balio]».

Autokontzeptua eta autoestimua horren ondoratuak izatearen zergatian sakontzean aurreko ikastetxeetan bizi izandako esperientziekin edo bizipenekin erlazonatutakoak izan dira profesionalen adierazpen gehienak. Profesional taldeek era zehatzean adierazi dute gazte migratzaileek lotsa sentitzen dutela ikastetxe horietara heltzen direnean gehienak prestakuntza-maila oso baxuarekin heldu ohi direlako, kasu batzuetan, gainera, aurretik hezkuntzarik jasotzeko aukerarik izan gabe.

Gehienetan lotsa izaten dute, lotsa sentitzen dute beraien formazio faltagatik, orduan gelan ez dira gustura egoten, zergatik konturatzen dira edo kontziente dira ez dakitenaz gelan, ba irakurri, idatzi, gauza horietan... Guri etortzen zaizkigun ia gehienak ez dute ondo idazten beraien hizkuntzan, orduan, hortik hasita ba, lotsa. (Sara, profesionala)

Gazteekin egindako elkarrizketetan ordea, ez da faktore honen eragina nabarmendu; hala ere, hezkuntzaren alorrean beraien autokontzeptuari buruz hitz egin da eta, oro har, profesional taldeek aipatutakoaren beste aldean kokatuko genituzke gazteen pertzepzioak. Movidetik (gaztea) garbi utzi du ikastea gustuko duela eta azkarra dela ikaskuntza prozesuan: «ez dakit zer ikasiko dudan hemendik aurrera, baina ikasi, azkar ikasten duen pertsona naiz eta gauza gehiago, gauza berriak ikastea gustatzen zait, ikasten jarraitzea gustatuko litzaidake».

Elkarrizketetan argi geratu da hezkuntza arloan aurretik bizitako esperientziak ezberdinak direla *jatorria* aldagaia kontuan hartuz gero, hau da, gazte migratzaileen eta gazte autoktonoen arteko bizi esperientziak desberdinak direla oso. Profesional gehienek Euskal Herrian jaiotako gazteak, orokorrean, DBHtik datozela aipatu dute, baina gelako azkenak izan ohi direla, edo gutxienez sentimendu edo etiketa hori sinistuta etortzen direla. Orokorrean, aurreko ikastetxeetan irakasleengandik eta berdinen arteko sareetatik jasotzen dituzten etiketak direla azaldu dute. Anek (profesionala) honela azaltzen du egoera hau: «ikasgelako azkenak izatetik datoz, oro har, baztertuak izan dira, baliogabetuak, beraiek pentsatzen dute [bale, nik badakit ezin izango dudala] edo irakasleek [honek ez du amaituko] esaten dutela susmatzen dute». Anek azpimarratu nahi izan duen okerrean gazte hauek rol eta etiketa horiek hartzen edo bereganatzen dituztela, ez dutela besteen iritzia edo pertzepzioa zalantzan jartzen: «pentsatzen dute: [0 bat naiz eta, gainera, ezingo naiz beste ezer izan]» (Ane, profesionala). Beste profesionalekin egindako elkarrizketetan ere gazteek hezkuntza eremuan beraien gaitasunekiko duten sentimendu horrek eragin negatiboa izan de-

zakeela nabarmendu dute, gainera, adierazi dute hau bizitzarako eta inklusiorako ere muga bat izan daitekeela.

Muga psikologiko bat dute, ezin dutela pentsatzen dute eta pentsamendu horrekin datoz eskolara. Baina, benetan, ez du zertan horrela izan behar. Emakumeen kristalezko sabaiaz hitz egiten den bezala, hauek ere sabaia dute, eta gainera, oso prozesu politak egiten dituzten gazteez ari gara, aurrera nola egiten duten ikusten dute. Ikusten duzunean amaiera heltzeaz dagoela, zaplaztekoa, beraiek beraien buruari... Alegia, zailtasunak agertzen dira. Nire ustez, egiteko beldur direlako. (Miren, profesionala)

Ikastetxe bateko hainbat profesionalak azpimarratzekoa den beste ideia bat aipatu dute, batzuetan, gazteak behartuta matrikulatzen direla Bigarren Aukerako Ikastetxeetan; izan ere, ikasle batzuk, eta ez gutxi, ikastetxe horiek porrot egiten duten gazteentzako direla pentsatzen dute, gaizkileak edota arau hausleentzako bilguneak direla, gerra lekuak balira bezala antzematen dituzte: «hau gerra izango dela pentsatzen dute» (Aitor, profesionala). Hala ere, profesionalak argi utzi dute ikastetxea ezagutzen hasten direnean eta beste ikasleekin eta profesionalekin harremanak albaintzen hasten direnean pertzepzio edo sentimendu negatibo hori itzaltzen hasten dela.

Batzuk behartuta etortzen dira, porrot egin duten pertsona guztiak hemen daudela pentsatzen dute [hona ekarri naute porrot egin dutenekin, gaizkileekin eta hemen geratu behar naiz, horiekin guztiekin egon behar dut hemen]. Aurreiritziak dituzte, baina denbora pasatzean esaten dute [ni bezalako pertsonak dira, normalak], ez dira gaizkileak, lapurrak, ez ezer, beno agian noizbait lapurtu dute, baina ez dira gaizkileak. Orduan, sartzen diren ideia ez dator bat gero aurkitzen duten errealitatearekin. (Paula, profesionala)

5.2. Bigarren Aukerako Ikastetxeen eta bertan ikasten duten pertsonen gizarte irudikapena

Peñascal Kooperatibako eta Adsis Fundazioko profesionalak, behin eta berriz errepikatu dute, gazte askok gizarte ikuspegi negatibo hori dutela Bigarren Aukerako Ikastetxe hauekiko eta horietan ikasten duten pertsonetikiko, gurasoek eta, oro har, gizarteak eraginda. Era berea, egoitza-harre-rako babes neurrian lan egiten duten hezitzaileek ikastetxe horien ganean izaten duten ikuspegi negatiboaz ere hitz egin dute.

Guri pasatzen zaigu askotan gurasoak etortzen direnean, ikusten dute aukera bat izan daitekeela Peñascal beraien seme-alabentzat baina gero

beti beraien beldurrak esaten dizkigute eta aipatzen digute zein diren [nire semea oso txintxo da... eta hemen...]. Orduan, gure lana balioan jartzen dute, lagundu behar zaiela baloratzen dute, baina nire seme-ala-bengatik urruti. (Sara, profesional)

Horrez gain, profesionalen iritziz, gazte horiei buruz aipatu den «gaizkileen», «porrotaren» eta «lapurren» ikuskera edo aurreiritzi hori, gizarte irudikapenaren oihartzuna izan dezake oinarri. Heldu erreferenterik gabe migratu diren gazteen gizarte irudikapena oso desberdina da bertan jaiotako gazteenarekin alderatuz, nahiz eta elkarrizketetan argi garatu den, gizarte irudikapen horren arrazoia, bi kasuetan, berdina dela: gazte hauen errealtateak ez ezagutzea. Gazte migratzaileen aurreiritziak edota gizarte irudikapena askoz ere negatiboagoa dela aipatu dute. Profesional taldeek argi dute gizarteak oso irudi negatiboa duela gazte migratzaileekiko, alegia, delitugile edo pertsona gatazkatsu gisa definitzen edo irudikatzen direla. Mirenek (profesionala) argi erakusten du bere hitzekin errealtate hau:

Irudi oso txarra dago eta askotan, nik uste dut ezagutzen ez dituzte-lako; izan ere, *in situ* ezagutzeko aukera balute pertzepzioa aldatuko luke. Egon daiteke gazteren bat migratzailea lapurtu izan duena, baina bere etxean, familiarekin bizi den beste gazte bat egon daitekeen bezala. Hau da, gehienek ez dute hori egiten, ezagutza falta dago, eta bai, irudi oso negatiboa dago.

Zenbait profesionalak, komunikabideek egoitza-harrera babes neurrian artatuak izan diren haur, nerabe eta gazte migratzaileen gizarte irudikapen negatibo horren transmisioan duten eragina aipatu dute. Azken urteetan, komunikabide eta alderdi politiko batzuk kolektibo hori kriminalizatzeko joera izan dutela adierazi dute. Elkarrizketetan argi utzi dute kolektibo horren irudi negatiboa zabalitzeaz gain, Bigarren Aukerako Eskolen irudian ere eragina izan dutela, Aritzek (profesionala) honela azaltzen du:

Komunikabide batzuk oihartzun handia izan dute eta alderdi politiko batzuk ere, ez ditu horiek izendatu ere egin nahi, bakarrik migratu duten haur eta nerabeei min handia egiten dabilta, kriminalizatzeraz joan baitira... Azken aldian gehien saltzen digutena da, batez ere, kriminalak direla, ez dute ezer positiborik jartzen, zentroak ezta ere.

Azken finean, profesional taldearen arabera, hezkuntza autokontzeptuak eta, alde berean, aztergai izan ditugun gizarte irudikapenek eragina izan dezakete gazte hauen hezkuntza eremuan eta inklusioan, gainditu beharko dituzten oztopoak baitira.

5.3. Gazteen ikuspuntuak: Hezkuntzaren garrantzia eta parte hartzea

Gazteei egindako elkarrizketek argi utzi dute gehienentzat ikastea oso garrantzitsua dela, «bai, oso garrantzitsua» (Najim, gaztea). Gazte talde batek adierazi du, orokorrean, helburu jakin bat lortzeko ikasten dutela, alegia, lan munduan ahal bezain laster sartzera, «bai, argi dago, lan egiteko, zertarako ikasiko dugu bestela? Lanean hasteko ikasi» (Yassin, gaztea). Beste zenbait gazte migratzailek beste elementu bat eranstean diote ekuazio honi, familia, hau da, ikasketak bukatzea da gazte hauen helburua, lan merkatuan sartu ahal izateko, dirua lortzeko eta familia laguntzeko. Movidex (gaztea) honela azaltzen digu bere egoera: «am... ba dirua lortzeko, jada 19 urte dauzkat, 20 egingo ditut laster, beraz lan egin behar dut eta nire familia ekonomikoki lagundu».

Anasek (gaztea) gazte askok elkarrizketetan gurekin partekatu duten beste elementu garrantzitsu bat mahai gainean jartzen du: ikasteak duen garrantzia hizkuntza bat kasi ahal izateko. Hau horrela, ikasketak garrantzitsuak iruditzen ote zitzaizkion galdetu genionean, bere erantzuna honakoa izan zen: «bai, nola ikasiko duzu bestela? Adibidez, zer egin dezaket gaztelaniaz hitz egiten ez badakit? Ezer ez. Ezin duzu laguntzarik eskatu, lana egin, ezta inorekin hitz egin ere». Ikus daitekeen bezala, gazte honek migrazio prozesuaren helmugako herrialdearen hizkuntzak ikastearen garrantzia azpimarratzen du, hizkuntza sozializatzeko, laguntza sare bat sortzeko eta, beraz, inklusiorako tresna gisa definituz.

Administrazio egoerak ere zer esan handia du gazte migratzaileen bizitzetan. Gazte migratzaileek, Espainiar estatuan beharrezkoak diren baldintzarik gabe lan egiteko aukeraz hitz egin dute, alegia, lan baimenik gabe lan egiteko aukeraz. Assifek (gaztea) argi utzi du baimen hori izan gabe lan egin dezaketela. Hala ere, ez luke modu erregularrean lan egingo eta nahiago du baimen guztiak eguneratuak izan arte itxaron: «Ikasi beharra dago lan egiteko, etorkizun hobe bat izateko. Orain lan egin dezaket, baina legez kanpo lan egin beharko nuke, hobe oraindik lanik ez egin, ikasi egingo dut ondo lan egiteko, enpresaren batean edo» (Assif, gaztea).

Elkarrizketetan parte hartu duten gazte gehienek egiten ari diren ikasketekin pozik daudela adierazi dute, baina askok argi utzi dute DBHko ikasketak-maila hori lortu nahi dutela, lana aurkitu eta egonkortasuna lortzeko baliagarria izango zaielakoan.

Gazte migratzaileekin egin ditugun elkarrizketetan, argi geratu da gehienek ez dituztela amaitu, baina hasiak zirela jatorrizko herrialdeetan, Estatu espainiarrean DBHren parekoak diren ikasketak. Saidek (gaztea) honela azaltzen du: «17 urtera arte egon nintzen ikasten, azken urtera arte, beste mutilak bezala, baina ez genuen azterketa egin, beraz ez dugu titulu».

Atal honetan nabarmentzekoa da elkarrizketatutako gazte gehienek, helmugako herrialdeetan egin nahi zituzten ikasketen aukeraketan ez zu-

tela parte hartu. Arestian errealitate hau profesionalen ikuspegitik erakusteko aukera izan dugu, gazte asko Bigarren Aukerako Eskoletan nahitaez matrikulatzen direla adierazi baitute elkarriketetan profesionalak. 15 urterekin egoitza-harrera babes neurrian sartu ziren bi gazteen kasuan, DBH egiteko ikastetxeren baten matrikulatu nahi zutela argitu digute. Hala ere, egoitza baliabideetako hezitzaileek, aldez aurretik jakinarazi gabe eta arrazoia justifikatu gabe OLHn matrikulatu zituzten, San Jose (gaztea) izan zen horietako bat:

15 urterekin DBH ikasi nahi nuen, baina hemen eman zidaten izena. Esan zidaten: [azkenean ez dizugu DBHn izena eman eta OLH egin beharko duzu, ezin baitzaizu orain aldatu]. Nik DBHko 4. maila egin nahi nuen, bertan izena eman nahi nuela esan nien, gero batxilergoa egiteko, baina azkenean egoitza baliabidetik sukaldaritzan sartu ninduten.

Gazteen kolektiboari egindako elkarriketetan, ondorengo galderari emandako erantzunak oso antzekoak izan dira: zuek aukeratu al zenuten ikastetxe honetan izena eman edo matrikulatzea?, «ez, egoitza-harrerako pisutik» (Said, Cedrik era Jail, gazteak). OLHn egingo zuten espezialitatearen hautaketari dagokionez, esperientzia ezberdinak izan ziren, zenbait egin nahi zuten espezialitatea aukeratzeko aukera izan zutela adierazi dute, Yassin gaztearen kasua da honen adibide: «bai, zuk aukeratzeko duzu merkataritza, sukaldea, iturgina... dena delakoa. Nik merkataritza aukeratu nuen». Beste muturrean, Saiden edo Cedriken (gazteak) esperientziak ditugu, bi gazte hauek, beste batzuen artean, ez zuten aukeraketa horretan parte hartu: «ez aukeratzeko ez, pisuak aukeratzeko du» (Cedrik, gaztea). Hau horrela, argi ikus daiteke ikasketa aukeraketan parte hartzea, gazteen arabera, guztiek izan ez zuten eskubidea dela.

Honen harira, azpimarratzekoa da Bigarren Aukerako Ikastetxe batzuetan DBHko titulua ateratzeko aukera dagoela, hau da, OLH egin bitartean, zenbait gazte DBH egiteko aukera izan dute: OLHko 2. maila egiten ari nintzela gazte batzuk aukeratu gintuzten DBH ateratzeko, aparteko lanak egin behar izan genituen, baina OLH eta DBH atera nituen» (San José, gaztea).

5.4. Bigarren Aukerako Ikastetxeak zubiak baino gehiago

Profesional taldeek babes-sistematik atera diren gazteek ikasten jarraitzeko eta lan munduan sartzeko sinergiak sortzea erraztu dezakeen faktoreetako bat, ezbairik gabe, Bigarren Aukerako Ikastetxeetan aurrera eramaten den ikasketa-sistema eta ikastetxe horietan dauden lan sarea dela aipatu dute. Laburbilduz, ikerketa honetan aztertzen diren ikastetxeak zubi gisa egiten dezakete lan gazte hauen hezkuntza, gizarte eta lan inklusioan.

Peñasal Kooperatibako profesionalek honela definitzen dute beraien hezkuntza proiektua «pertsonean oinarritutako proiektua da, pertsoneri zuzendua» (Itziar, profesionala). Proiektu horren helburua, hainbat arrazoiengatik beste aukera bat duten gazteei aukera berri bat ematea litzateke, Paularen (profesionala) hitzetan: «beste aukera bat dute gurekin, inoiz ez azkena, baina ba beste bat aurrera egiteko». Peñasal Kooperatiban elkarriketatutako profesional gehienak, Itziarrek (profesionala) dioenarekin ados agertu dira:

Ez da ohiko eskola bat, horrek abantaila bat dauka, guk ordu asko eta inplikazio handia dugula hemen, hau da, ez da 13:30etan boligrafoa erortzen utzi eta banoa etxera egindako lanarekin, ez, arazo bat duen mutil bat etortzen bada, zu hemen geratu behar zara, mugikorra egun osoa izan behar duzu eskuragarri.

Garrantzitsua iruditzen zaigu aipatzea, hezkuntza talde osoak «ibilbide» hitza erabiltzen duela gazteek ikastetxe horietan egiten duten prozesuari buruz hitz egiteko garaian, hau da, ikastetxe horietan dauden bitartean gazteek egiten duten ibilbide akademiko eta pertsonalei egiten diete erreferentzia. Aritzek (profesionala) honela definitzen du Peñasal Kooperatiba: «ez da ohiko lanbide-heziketako zentro bat, zerbait berezia edo desberdina du, pertsonalitzatua da, pertsona bere osotasunean hezten duten ibilbideak biltzen ditu, beraien bizi prozesu guztia pixkanaka eramaten duena».

Profesionalek ikastetxe hauetan egiten duten lanari dagokionez, elkarriketatu guztiak ados daude egiten duten lana puntuala ez dela esatearekin; aitzitik, beraien ustez, prozesu bat da eta honen helburua ikasleen laneratzea eta gizarteratzea da. Anek (profesionala) Peñasal Kooperatibako profesionalek egiten duten lana arropa baten harilkatuarekin alderatzen du, pixkanaka josteko prestatzen zaiela adieraziz: «ikasle bakoitza prozesu bat da eta gure lana albaintzea da. Ni modaren eta merkataritzaren sektorekoa naiz eta helburua ibilbide hori guztia, ikasle horrek arrakasta lortzeko behar dituen pieza guztiak josten laguntzea da».

Profesionalek elkarriketetan argitu dute Peñasal Kooperatiban ikasleen «ibilbide osoa» hartzen dela aintzat, eskolan sartzen direnetik, hezkuntza-premiak ez ezik, testuinguruak ere behatzen direla eta ikasleen bizi-tzako esparru guztiak lantzen saiatzen direla azaldu dute. Izan ere, aitzakia prestakuntza izan arren, hezkuntza taldeak egiten duen esku-hartzea arlo guztietan sortzen dela aipatu da: «bai aitzakia formakuntza da, baina dena lantzen dugu» (Sara, profesionala). Era berean, gehienek ibilbide hori pertsonalitzatua izan behar dela adierazi dute, ibilbide hori ikasle bakoitza iristean duen hezkuntza-mailan oinarritua izaten saiatzen direla, Aritzek (profesionala) ondo adierazten duen bezala: «ibilbide pertsonalitzatu hori bilatzen da eta nondik abiatzen diren ikustea bilatzen da, nora irits daitezkeen ikusteko».

Adis Fundazioko profesionalak marraztutako errealitatea oso antzekoa izan da, bertako profesional batek honela definitu du ikastetxe hori: «zubi bat da» (Aitor, profesionala). Gainera, hainbat egoeretatik igaro diren eta behar duten pertsonen bigarren aukera bat eskaintzen dien erakunde bat dela dio. Ainhoak (profesionala) elkarrizketan ikastetxe hori bigarren aukera eskola-porrota izan duten edo gizarte babesgabetasuna edota gizarte bazterkeriako egoeran dauden gazteei zuzenduta dagoela azaldu du: «eskola-porrot batetik etorri dira edo X egoera batetik datozen gazteak ere izan daitezke, ez du zertan porrota izan behar, baizik eta kanpotik datoze-lako, herrialdez aldatu direlako edo hezkuntza-premia bereziren bat dutelako».

5.4.1. *Profesionalek egiten duten lana, harremanak sortzea eta motibazioa sustatzea*

Halaber, profesionalak egiten duten lanaren garrantziaz hitz egin da elkarrizketetan, hala nola harreman sendoak sortzeaz eta ikasleak motibatzeaz. Anek (profesionala) ideia hau honela adierazten du: «gero gure lanak, zergatik ez esan, erraztu egiten die ibilbidea. Bai, gutaz fio dira. Hau ere ardura da guretzat, ibilbidea markatzen ari gatzaiatzelako, mutil edo neska baten bizitza da».

Alde batetik, profesionalak gazteekin konfiantzazko lotura bat sortzearen garrantziaz ere hitz egin dute, lotura emozional bat sortzea, elkar ulertu eta batak besteari aintzat hartzea direla sentitzea, gazteen iritziak eta sentimenduak kontutan hartzea, hauek seguru sentitzeko aukera izan dezaten. Ildo horretan, zenbait profesionalak, gazteak ikastetxe horietara iristen diren unean, lehenengo helburua lotura emozional bat sortzea dela adierazi dute. Harreman hori, batzuetan, ez da erraz ematen, gazteek irakasleak frogan jartzen dituzte beraien erreakzioak nolakoak diren ikusteko. Paulak (profesionala) hezkuntza-sistema araututik datozen gazte askok berriz ere abandonua jasoko dutela adierazi ohi dutela azaldu du; hala ere, konfiantzazko lotura hori sortzean harremana era bat aldatzen dela argituz.

Ikasturtearen hasieran *tira-bira* horrekin hasten gara, gazteek bazterrak nahasten hasten dira irakasle bakoitzaren erreakzioa ikusteko, ea zer egiten dugun ikusteko, ea ostikada ematen diogun beti gertatu zaion bezala, bere amak, aitak, izebak, amonak edo eskolako irakasleak egin zuen bezalaxe egingo dugun ikusteko, ea ostikada ematen ez diogun, eusten diogun. Pentsamendu hori aldatzea lortzen duzunean erabat aldatzen dira gazteak. Batzuetan ez da lortzen, hain kolpatuak etortzen zaizkizu beraien bizitzetatik... oso zaila da, baina lortzen baduzu aldaketa izugarria da. (Paula, profesionala)

Sortzen dituzten irakasle-ikasle harremanetan gehiago sakondu nahi izan dugu, eta gazteei egindako elkarrizketetan ikastetxeetan irakasleekin nola sentitzen diren galdetu. Ildo horretan, gazte gehienek ikastetxeko profesionalekin duten harremana oso ona dela adierazi dute. Horietako batzuk baloratuak eta lagunduak sentitzen direla azaldu dute; horren adibide ditugu Robbenek (Gaztea) uzten dizkigun hitzak: «bai oso ondo, irakasleek paperak berritzen laguntzen didate, irakasleek lagundu didate, baita bulegoan daudenek ere, orain gutuna jasotzeko zain nago».

Gazte askok egoitza-harrera babes neurritik ateratzean Peñascal Kooperatibako profesionalei eta instalazioei esker bizilekua aurkitu dutela adierazi dute. Hau horrela, elkarrizketetan ikaslearen eta hezkuntza-taldean artean sortzen diren loturak esanguratsuak direla ikusi dugu, gazteek profesionalengan konfiantza izan dezaten zailtasun egoeretan.

Bestalde, profesional taldeek aipatu dute babes sistematik atera diren gazteak ikasten jarrai dezaten motibatzea eta gaitasun berriak eskuratzea oso garrantzitsua dela, Jonen (profesionala) hitzak ekarri ditugu ideia honi erreferentzia egiteko: «guk bai motibatzen ditugula. Esaten dizudan bezala, ikasle bakoitzak errealitate bat dauka eta errealitatearen arabera ikasten jarraitzea, egiten ari direnarekin jarraitzea motibatzen diegu». Arratek (profesionala) azaldu du hasieratik motibatzen saiatzen direla, gazteek dituzten beharrak kontutan hartuta, modu batera edo bestera motibatzen saiatzen direla eta lortutako lorpenak modu positiboan indartzen dituzte, egin duten prozesuari eta egin duten ahaleginari garrantzia emanez:

Hasieratik ikusten dituzu gazteen beharrak eta modu batera edo bestera motibatu behar dituzu. Adibidez, mutiko bati gauza bat beti ateratzen zitzaion gaizki, bueno ba ondo ateratzea lortu zuenean nik talde argazki bat egin nuen eta berak egindako lan horretan (argazkiak jartzeko koadroa zen) jarri genuen. Gaur egun tailerreko horman jarrita dago. Orduan, honela ibiltzen gara: [kostatu zait, kostatu zait, ez naiz gai, ez naiz gai; gai zara, egingo duzu, bai lortuko duzu...]. Lortzen dutenean egin dutenari garrantzia ematen saiatzen gara (Arrate, profesionala).

6. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Haur eta nerabeen babeserako sistematik atera diren gazteen hezkuntza-ibilbidean eragina izan dezaketen faktore desberdinak aurkeztea izan dugu helburu.

Faktoreetan sakonduz, gazteei lotutako ezaugarriekin erlazionatutakoak ditugu. Emaitzek erakusten dute autoestimua, hezkuntzari dagokionez, eragina duela ibilbide jakin batzuk jarraitzean. Ikerketako datuek argitzen dute aurretiazko hezkuntza-esperientziekin eragin zuzena dutela gazte horien autoestimuan. EAEn jaio ziren gazteei dagokionez, ikerketa

honen emaitzek abandonu-sentimenduaz hitz egiten dute, ez bakarrik familia-eremuan, baita esparru akademikoan eta eskola-porrotean ere. Bakarrik migratu zuten gazte kolektiboari dagokionez, aurretiko prestakuntza eskasa edo batere ez izatea, autokontzeptuan eta hezkuntza-autoestimuan eragina duen faktore gisa identifikatzen da. Datu hauek bat datoz Ferrandisek (2009), Casas eta Montserratek (2012) eta Cid eta Fernández-Simok (2014) beraien ikerketetan lortutako emaitzekin; horietan, gazteen ezaugarriek hezkuntzaren esparruan eta kolektibo horren arrakasta akademikoan eta inklusioan duten garrantzia erakutsi zuten.

Horri hezkuntza-eragileek eta, oro har, gizarteak (Casas eta Montserrat, 2012) ezarritako etiketen sinesmena gehitu behar zaio. Delgadoren (2012) eta Manota eta Melendroren (2016) ikerketetan bezala, ikerketa honen emaitzek erakusten dute gizartean sortutako estereotipoak daudela, baita hezkuntzaren esparruan ere, babes-sistemako eta Bigarren Aukerako Ikastetxeetan ikasten duten gazteen kolektiboari dagokionez, eta horiek kolektibo horrek bere buruari buruz duen ikuspegian eragin dezaketela. Ikerketa hauen emaitzek kolektibo honekiko eta ikastetxe hauekiko gizarte-ikuspegia negatiboa dela argitu dute, batez ere, «eskola-porrota» eta «gazte arau-hauslea» bezalako etiketa sozialak maiz entzun ohi dira. Profesionalen kolektiboak adierazi zuenez, etiketa negatibo hauek batez ere gazte migratzaileak aipatzen dituzte, etengabe kriminalizatzen ari dira, bai komunikabideek, bai alderdi politiko batzuek. Horrela, gure datuek, Fernández-Simo eta Cid (2017) eta Manzani eta Arnosoren (2014) emaitzekin batera, agerian uzten dute estereotipo horrek eragina izan dezakeela kolektibo horren ibilbide akademikorako zein bizi-ibilbiderako funtsezkoak diren laguntza-sareen eraketan, baita hauen gizarte inklusioan ere. Azken batean, ikerketa honen emaitzen bidez egiaztatu ahal izan da Bigarren Aukerako Ikastetxeen eta haien ikasleen ikusmolde negatiboa dagoela *per se*. Aipatzekoa da komunikabideak, kasu askotan, herritar gehienengana iristen den ikuskera hori ziurtatu, zabaldu eta iraunarazten duten mekanismoak direla.

Parte-hartzea, atal teorikoan aipatu den bezala, haur eta nerabe orok aitortua duen eskubidea da (Haurren Eskubideei buruzko Hitzarmena, 1989), non haur eta nerabeek beren iritzia emateko eta, besteak beste, iritzi horiek kontuan hartzeko duten eskubidea bermatu behar den. Gure ikerketako datuek erakusten dute, batzuetan, eskubide hori urratu egiten dela, bai egin nahi zituzten ikasketak aukeratzeko unean, hau da, OLH edo beste curriculum ibilbide batzuetan matrikulatzeko unean eta/edo espezialitatea aukeratzeko garaian, baita egoitza-baliabidearen barruko eguneroko praktketan ere (babes sistemako pisuari buruzko iritzia ematea, kexak egiteko lekua izatea...). Ikerketa honen bidez argi geratzen da gazteen parte-hartzea oraindik ere gai polemikoa dela, nahiz eta zenbait ikerketak haur eta nerabeengan parte-hartzea sustatzeak dakartzan onurak azpimarratu dituzten (Alfageme *et al.*, 2003). Ramirok (2015) era-

kusten du eskubide hori sarritan ez dela aintzat hartzen, hau da, entzunak, informatuak eta kontsultatuak izateko eskubidea urratzen dela. Miguele-nak (2019a; 2023) adierazi du, normalean, profesionalek hartzen dituz-tela egoitza-harreran artatutako gazteen bizi-ibilbidean eragina duten era-bakiak, gazte horiek ados egon ala ez, eta erabakiak hartzeko prozesuan parte hartu ala ez. Autore horrek gaineratu duenez, ikastetxeetako hezkun-tza-taldeek uste dute haurrek oraindik ez dutela beren erabakiak hartzeko behar duten heldutasuna edo iritzia.

Gure ikerketak beste faktore baten garrantzia azpimarratu du, ikaste-txeen inplikazioa, alegia. Izan ere, emaitzek argi utzi dute oso garrantzitsua dela ikastetxea bere osotasunean, bertan lan egiten duten profesionalen pa-pera azpimarratuz, gazte kolektibo horren hezkuntza-eremuan inplikatzeta eta eragitea. Azaldutako datu hauek bat datoz Cid eta Fernández-Simo-k (2014) eta Montserrat-ek (2021) beraien azterlanetan adierazitakoarekin; dudarik gabe faktore hori erabakigarria izan daitekeelako gazteen eskola porrota eta eskola uzte goiztiarra prebenitzeko. Zentzu honetan, gure emai-tzak argiak dira eta ikastetxeetan gazteen beharretara egokitzen diren me-todologiaren beharra azpimarratu da, beste era batera esanda, gazte hauen hezkuntza ibilbideetan aurrera egiten lagunduko duten metodologiak ezar-tzearen beharra adierazi dute parte-hartzaileek. Hezkuntza sistemak gazte bakoitzaren errealitatea ezberdina dela ulertu behar du eta hau kontutan hartzea ezinbestekoa da irakaskuntza-ikaskuntza prozesu egoki eta esangu-ratsu bat egin ahal izateko.

Bestalde, gure ikerketan babes-sistemako gazteen eta irakasleen artean konfiantza-lotura sortzea faktore erabakigarri dela identifikatu arren, iker-keta gutxi daude harreman mota horiek sortzearen garrantziari zuzenean erreferentzia egiten dietenak. Hala ere, gure emaitzek bezala, hainbat az-terlanetan jasota geratu da gazte horien ongizatean eragina duten eragileen arteko lankidetzaren garrantzia, hala nola familien edota babes baliabideen hezitzaileen eta ikastetxeetako irakasleen artekoa. Hau da, hezkuntza-eran-tzunkidetasunaren beharraz hitz egiten da, eta horrek, zalantzarik gabe, eragile guztiek hezkuntza-arloan lankidetzan aritzea eskatzen du (Darmody *et al.*, 2013; Fuentes-Peláez, 2010; Miguelena, 2019a).

Nabarmendu nahi dugu Bigarren Aukerako Ikastetxeek eta beren pro-fesionalek garrantzi handia dutela gazte kolektibo honen hezkuntza-ere-muan eta eremu pertsonalean. Ikastetxe horiek mekanismo babesleak dira populazio horrentzat, eta, beraz, beharrezkoa da erakunde horiei behar di-tuzten baliabide guztiak eskaintzea bertan matrikulatutako gazteen ongiza-tea eta inklusioa bermatzeko. Ikerketa honek argi usten du ikastetxe horiek eta profesional-taldeek egiten duten lana babes-sistematik ateratzen diren gazteen ibilbide akademikoa errazten duten faktoreak direla.

ERREFERENTZIAK

- Alfageme, E., Cantos, R., eta Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Casas, F., eta Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 185-206.
- Cid, X. M., eta Fernández-Simo, D. (2014). Dificultades de los menores en protección ante la superación de etapas escolares y la emancipación. *Saber & Educar*, 19(1), 129-137. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol19.93>
- Darmody, M., McMahon, L., Banks, J., eta Gilligan, R. (2013). *Education of children in care in Ireland: an exploratory study*. Office of the Ombudsman for Children.
- De las Olas, M. (2021). Política social y protección de la infancia, adolescencia y juventud. In S. Ruiz. y V. M. Martín-Solbes (Coord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (pp. 67-83). Octaedro.
- Delgado, L. (2012). *Infancia y Adolescencia en Acogimiento Residencial Conductas Exteriorizadas-Interiorizadas y Evaluación del Apego* [Doktoretza tesia, Bartzelonako Unibertsitate Autonomoa]. Repositorio Tesis Doctorals en Xarxa, TDX.
- Del Valle, J. F., Álvarez, E., eta Bravo, A. (2003). Evaluación de resultados a largo plazo en acogimiento residencial de protección a la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 235-249. <https://doi.org/10.1174/021037003321827803>
- Domínguez, F. J. (2009). *Infancia e internados: historias, narrativas, itinerario* [Doktoretza tesia, Alikanteko Unibertsitatea]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante, RUA.
- Europar Komisiao. (1995). *Libro Blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. https://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarYAprender_ComisionEutropea.pdf
- Europar Komisiao (Ed.). (2001). *Second Chance Schools. The results of a European Pilot Project*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 732-751. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>
- Fernández, J. M., Hamido-Mohamed, A., eta Ortiz, M.M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(18), 715-728. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1321>
- Fernández-Simo, D., eta Cid, X. M. (2017). Repensar la calidad en el proceso de acompañamiento socioeducativo con infancia y adolescencia en protección. Retos pendientes desde la educación social. *RES, Revista de Educación Social*, (25), 284-300.
- Fernández-Simo, D., eta Cid, X. M. (2020). *Adolescencias invisibles. A educación social nos camiños do empoderamento*. Andavira.

- Ferrandis, A. (2009). El sistema de protección a la infancia en riesgo social. In C. Vélaz de Medrano (koord.), *Educación y protección de menores en riesgo. Un enfoque comunitario* (83-153). Gráo.
- Fuentes-Peláez, N. (2010). Infancia en protección y escuela. In M. Fernández Molina (coord.), *Acogimiento y adopción en la escuela* (11-68). Fundación General Universidad de Málaga
- García, R. (2018). Las Escuelas de Segunda Oportunidad en España. *Educar(NOS)*, 81, 7-10.
- Innerarity, D. (2020). Bertakoak eta migratzaileak [PDF artxiboa]. <https://zas.eus/wp-content/uploads/2021/06/26-Tintacora-Zas-Usteak-Ustel-2021Daniel-Innerarity-EUS.pdf>
- Lago, M. I. (Koord.). (2015). *Una alternativa al fracaso escolar: escuelas de segunda oportunidad*. Lulú Press.
- Longás, J., eta Riera, J. (2011). Fracaso escolar y tránsito de los jóvenes hacia la vida adulta. Razones y propuestas para apoyar la transición de la escuela al trabajo. *Educación Social*, (49), 147-160.
- Mallon, J. (2007). Returning to Education after Care: Protective Factors in the Development of Resilience. *Adoption & Fostering*, 31(1), 106-117. <https://doi.org/10.1177/030857590703100115>
- Manota, M. A., eta Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (19), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Manzani, L., eta Arnoso, M. (2014). Bienestar psicosocial en menores y jóvenes extranjeros sin referente familiar adulto: factores de riesgo y protección. *Norte de salud mental*, 12(49), 33-45.
- Marchesi, A. (2003). *El Fracaso Escolar En España*. Fundación Alternativas.
- Martín, E., Rodríguez, T., eta Torbay, A. (2007). Evaluación diferencial de los programas de acogimiento residencial para menores. *Psicothema*, 19(3), 406-412.
- Melendro, M. (2009). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Editorial UNED.
- Miguelena, J. (2019a). *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de acogida de programa básico en Gipuzkoa: representaciones sociales y propuestas de mejora*. [Doktoretza tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)]. Artxibo Digitala Ikerketa eta Irakaskuntza, ADDI.
- Miguelena, J. (2019b). Representaciones, imágenes, identidad de las niñas, niños y adolescentes en acogimiento residencial. Percepciones de profesionales y de jóvenes egresados. In C.M.A. Cortés y C. Corchuelo (Coord.), *Como el aire. Intervención socioeducativa en centros de internamiento* (35-47). Universia.
- Miguelena, J., Dávila, P., Naya, L.M. eta Rodriguez, A. (2023). Participación de niñas, niños y adolescentes en los recursos residenciales de protección del País Vasco. In Ravetllat, I. eta Cabedo, V. (coord.), *Participación social de los niños, niñas y adolescentes. Guía de buenas prácticas para su desarrollo* (). Tirant Lo Blanch.

- Montserrat, C. (2021). El acogimiento residencial y la escuela: desigualdad de oportunidades educativas. In S. Ruiz. y V. M. Martín-Solbes (coord.), *Educación Social, sociedad y acogimiento residencial* (67-83). Octaedro.
- Montserrat, C., Casas, F., eta Bertrán, I. (2010). Informe sobre la situació escolar dels adolescents acollits en centre residencial, familia extensa o aliena en Catalunya [PDF artxiboa]. https://dretssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/07infanciaiadolescencia/DEST_columna_dreta/enllasos/situacio_escolar_adolescents_acollits.pdf
- Montserrat, C., Casas, F., Malo, S., eta Bertrán, I. (2011). *Los itinerarios educativos de los jóvenes extutelados*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Montserrat, C., Casas, F., eta Sisteró, C. (2013). *Estudi sobre l'atenció als joves extutelats: Evolució, valoració i reptes de futur. Informe de resultats*. Departament de Benestar Social i Família.
- Moreno, G. (2020). Egonkortasun-continuum [PDF artxiboa]. <https://zas.eus/wp-content/uploads/2020/10/USTEAK-USTEL-Euskara.pdf>
- Ovejero, A. (2019). Fracaso escolar y reproducción social. La cara oscura de la escuela. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47636/FracasoEscolarYReproduccionSocial.pdf?sequence=1>
- Penalva, C., Alaminos, A., Francés, F. J., eta Santacreu, O. A. (2015). *La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con ATLAS.TI*. PYDLOS.
- Ramiro, J. (2015). *Ciudadanía e infancias: los derechos de los niños en el contexto de protección*. Tirant lo Blanch.
- Rodríguez, A. (2022). *Itinerarios educativos de jóvenes egresados del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia: el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad en la CAPV* [Doktorego tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU]. Artxibo Digitala Ikerketa eta Irakaskuntza, ADDI.
- Rodríguez, G., Gil, J., eta García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Sarasa, S., eta Sales, A. (2009). *Itinerarios y factores de exclusión social*. Ajuntament de Barcelona. Síndica de Greuges de Barcelona.
- Stevens, D., eta Stiven, A. (2016). Consideraciones preliminares acerca del fracaso escolar como síntoma afectivo en niños, niñas y adolescentes con experiencias de abandono. *Psicoespacios*, 10(16), 239-259. <https://doi.org/10.25057/21452776.720>
- Thureau, G. (2018). Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. La segunda oportunidad del sistema educativo. *Educar(Nos)*, (81), 11-13.