



HEZKUNTZA, FILOSOFIA
ETA ANTROPOLOGIA
FAKULTATEA
FACULTAD DE
EDUCACIÓN, FILOSOFÍA
Y ANTROPOLOGÍA

**LOTURAK ERAIKITZEN: GAZTE MIGRATZAILE EZ
AKONPAINATUEN INTEGRAZIORAKO IKASKUNTZA
ZERBITZU BIDEZKO KOMUNITATE ESPERIENTZIA BAT**

GRADU AMAIERAKO LANA
2025-2026

NAN: 73043305C

EGILEA: Garazi Rodil Jaime

GRADUA: Gizarte Hezkuntza

ZUZENDARIA: Nerea Permach Martin

Laburpena

Gradu Amaierako Lan honek Ikaskuntza Zerbitzu bidez garatutako proposamen sozioedukatibo bat jasotzen du, nerabe migratzaileen eta tokiko gazteen arteko harremanak sustatzera bideratua. Emandako zerbitzua Segurako Emanzipazio Zentroko nerabe migratzaileen eta Beasaingo Melmak gaztetxeko gazteen artean gauzatu da, elkargune seguru sortuz. Lanak integrazio-prozesuetan harreman sozialek, parte-hartze komunitarioak eta pertenezia-sentimenduak duten zeregina azpimarratzen du, integrazioa ikuspegi komunitario eta erlazional batetik ulertuz. Emaizak erakutsi dute esperientziak harreman berriak sortzen, kultura-trukea sustatzen eta komunitatearekiko lotura indartzen lagundu duela. Parte-hartzaileek aniztasuna modu positiboan bizitzeko eta elkarrekiko ezagutza garatzeko aukera izan dute. Horrez gain, lanak egilaren hausnarketa kritikoa eta gaitasun profesionalen garapena ahalbidetu ditu.

Hitz gakoak: Integrazio soziala; Migrazioa; Nerabezaroa; Harreman sozialak; Ikaskuntza Zerbitzua.

Abstract

This Bachelor's Degree Final Project presents a socio-educational initiative developed through Service-Learning, aimed at fostering relationships between migrant adolescents and local young people. The service was implemented between migrant adolescents from the Segura Independent Living Centre and young people from the Melmak youth centre in Beasain, creating a safe space for interaction and participation. The study highlights the role of social relationships, community participation, and a sense of belonging in integration processes, understanding integration from a community-based and relational perspective. The findings show that the experience contributed to the creation of new relationships, promoted intercultural exchange, and strengthened participants' connections with the community. Participants also had the opportunity to experience diversity positively and develop mutual understanding. In addition, the project fostered the author's critical reflection and professional development.

Keywords: Social integration; Migration; Adolescence; Social relationships; Service-Learning.

AURKIBIDEA

1.	SARRERA	4
2.	MARKO TEORIKOA.....	5
2.1.	MIGRAZIO TESTUINGURUA ETA KULTURA ANIZTASUNAREN KUDEAKETA GIZARTE GARAIKIDEAN.....	5
2.2.	ESKU HARTZE SOZIOEDUKATIBOAREN OINARRI TEORIKO ETA INSTITUZIONALAK	7
2.3.	GAZTE MIGRATZAILE EZ AKONPAINATUEN GARAPEN PSIKOSOZIALA.....	9
2.3.1.	Autonomia.....	9
2.3.2.	Harreman soziala, identitatea eta komunitatea.....	11
2.3.3.	Ongizate emozionala	15
2.4.	ESKU HARTZE SOZIOEDUKATIBO ESPEZIFIKOAK: AKONPAINAMENDUA ETA MENTORETZA SOZIALA.....	17
2.5.	IKASKUNTZA ZERBITZUA	19
3.	HELBURUAK	20
4.	LANAREN METODOLOGIA.....	21
5.	ZERBITZUAREN GARAPENA.....	23
5.1.	Testuingurua.....	23
5.1.1.	Elkartea.....	23
5.1.2.	Gaztetxea.....	24
5.2.	Zerbitzuaren helburuak.....	24
5.3.	Esku hartzearen metodologia.....	25
5.4.	Parte hartzaileak	26
5.5.	Saioen deskribapena	26
5.6.	Emandako zerbitzuaren deskribapena	27
6.	EMAITZAK.....	30
6.1.	Ikaskuntza prozesuaren emaitzak.....	30
6.2.	Zerbitzuaren inpaktua.....	33
6.3.	Hausnarketa eta garapen profesionala	35
7.	ONDORIOAK.....	37
8.	MUGAK ETA HOBETZE PROPOSAMENAK.....	39
9.	ADIMEN ARTIFIZIALAREN ERABILERAREN AITORTZA.....	40
10.	ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK.....	41

1. SARRERA

Azken urteetan, inoren kargura ez dauden nerabe migratzaileen etorrera nabarmen handitu da Euskal Herrian, eta horrek erronka berriak planteatu dizkie gizarte-zerbitzuei, hezkuntza-sistemari eta euskal komunitateari, oro har. Oinarrizko behar material eta ez material bermatzeaz gain, kolektibo honen integrazio soziala, komunitatearekiko lotura eta pertenezia-sentimendua sustatzea ezinbesteko erronka bilakatu dira. Hala ere, askotan gazte hauek harremantzeko sare urriekin iristen dira, eta horrek bakardadea, isolamendua eta gizarteratze-prozesu zailagoak eragin ditzake.

Testuinguru horretan, Gizarte Hezkuntzak zeregin garrantzitsua du gazteen parte-hartze komunitarioa sustatzen, harreman esanguratsuak eraikitzen eta komunitatearekiko loturak indartzen. Horretarako, Ikaskuntza Zerbitzua ikuspegi pedagogiko egokia da; izan ere, ikaskuntza akademikoa eta komunitatearekiko konpromisoa uztartzen ditu, komunitatearen beharrei erantzuten dieten ekintza eraldatzaileak eskainiz.

Lan hau egiteko motibazioa nerabe migratzaileen errealtatea eta haien integrazio-prozesuak hobeto ezagutzeko interesetik sortu da. Gizarte Hezkuntzako ikasketetan zehar hainbat kolektibo eta errealtate sozial ezagutzeko aukera izan dut eta bereziki deigarria egin zait inoren kargura ez dauden nerabe migratzaileen egoera, adinari lotutako erronkei migrazio-prozesuaren ondorioak gehitzen baitzaizkie.

Interes horretatik abiatuta, Gradu Amaierako Lan honen bidez Emanzipaziorako Laguntza Zentroko nerabe migratzaileen eta Beasaingo Melmak gaztetxeko gazteen artean proposamen sozioedukatibo bat garatu da. Proiektuaren helburu nagusia kultura-trukea, harreman berrien sorrera eta komunitatearekiko lotura sustatuko dituen espazio seguru eta parte-hartzaile bat sortzea izan da, gazteen integrazio soziala eta pertenezia-sentimendua indartzeko asmoz.

Horretarako, Ikaskuntza Zerbitzua hartu da oinarri, gazteek elkar ezagutzeko, esperientziak partekatzeko eta komunitatearen aldeko ekintza bateratuak garatzeko aukera izan dezaten. Aldi berean, proposamenak gazteen arteko estereotipoak eta aurreiritziak gainditzen laguntzea bilatzen du, elkarriketa, lankidetzeta eta elkarrekiko aitortza sustatuz. Horrela, ez da soilik nerabe migratzaileen integrazioa bultzatu nahi izan, baizik eta komunitate osoaren kohesioa indartzen lagundu, aniztasuna aberastasun eta ikaskuntza-iturri gisa ulertuz.

Bestalde, proiektuak lotura du 2030rako Garapen Iraunkorreko hainbat Helbururekin, bereziki 10. helburuarekin (desberdintasunak murriztea); 4. helburuarekin (kalitatezko hezkuntza); 3. helburuarekin (osasuna eta ongizatea) eta Euskal Herriko Unibertsitateak horiei gehitutako 18. helburuarekin (hizkuntza eta kultur aniztasunarekin, izan ere, garatutako proposamena, benetako inpaktu soziala bilatzen baitu.

Lana hainbat ataletan egituratzen da. Marko teorikoan gaiaren oinarri kontzeptualak aurkezten dira, nerabe migratzaileen integrazio-prozesuak, harreman sozialen garrantzia eta Ikaskuntza Zerbitzuaren ekarpena aztertuz. Jarraian, metodologiaren eta garatutako zerbitzuaren diseinuaren azalpena eskaintzen da. Ondoren, prozesuan zehar lortutako emaitzak eta egindako hausnarketa profesionala aurkezten dira. Azkenik, lanaren ondorio nagusiak, mugak eta etorkizunerako hobekuntza-proposamenak jasotzen dira.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. MIGRAZIOA TESTUINGURUA ETA KULTURA ANIZTASUNA GIZARTE GARAIKEDEETAN

Kultura-aniztasuna gizarte garaikideen ezaugarri nagusietako bat da, nazioarteko migrazioek, globalizazioak, mugikortasunak eta gizarte-eraldaketako dinamikei lotutako prozesuek bultzatuta. Testuinguru honetan, demokrazia, tolerantzia, gizarte-justizia eta elkarrekiko errespetua bezalako balioak funtsezkoak dira gizarte kohesionatuak eraikitzeko. Horrenbestez, kultura-aniztasunari ematen zaion trataera elementu giltzarria bihurtzen da bake soziala, bizikidetzeta eta gizarte-kohesioa sustatzeko. UNESCOren Arrazari eta Arraza Aurreiritziei buruzko Adierazpenak (1978) honako hau azpimarratzen du:

“La cultura, obra de todos los seres humanos y patrimonio común de la humanidad, y la educación, en el sentido más amplio de la palabra, proporcionan a los hombres y a las mujeres medios cada vez más eficaces de adaptación [...] en la inteligencia de que corresponde a cada grupo el decidir con toda libertad si desea mantener y, llegado el caso, adaptar o enriquecer los valores que considere esenciales para su identidad” (UNESCO, 1978; art. 5:13-14).

Ikuspegi hori bereziki garrantzitsua da inoren kargura ez dauden gazte migratzaileen egoerari erantzun bat eman behar zaionean; izan ere, haien kultura-nortasuna mantentzeko, berrinterpretatzeko eta adierazteko eskubidea ere aitortu behar zaie harrera gizartean. Hala ere, kultura-aniztasunaren aitortza formala ez da beti nahikoa benetako berdintasuna bermatzeko. Domenech et al.-ek (2008) gogoratzen diguten moduan, desberdintasun eta gizarte-bazterketako baldintza material eta sinbolikoak erreproduzitzen dituzten botere-egiturak mantentzen dira sarritan. Diskurtsoaren eta errealitatearen arteko kontraesan horrek ondorio zuzenak ditu ongizaterako sarbidean eta eskubide politiko, ekonomiko, sozial eta kulturalen egikaritzara eraginkorrean, bereziki biztanleria migratzailearen kasuan.

Gizarteratzea, hortaz, prozesu konplexua da, zeren Sales-Ciges et al.-ekin (2012) bat eginez, adingabe migratzaileen inklusio prozesuetan ez baita nahikoa oinarritzko zerbitzu material eta ez-materialak eskuratzeko aukera bermatzea; beharrezkoa da, era berean, haien parte-hartze ekitatiboa eta identitatearen aitortza sustatzea harrera-testuinguruetan.

Ildo horretatik, Calladoren (2005) arabera, integrazioak berekin dakar migratzaileak bertako biztanleei eskubide, betebeharrak eta aukera berdinak ematea, beren nortasuna eta kultura galdu gabe, eta, aldi berean, Estatuak eta gizarteak beharrezko arau-, antolaketa- eta aurrekontu-aldaketak egitea. Horrenbestez, erantzukizuna ez dagokio soilik gizabanako migratzaileari, erakunde publikoei ere badagokie. Horrelako mekanismorik ez izateak gizarte-segregazioko prozesuak susta ditzake, gazteek komunitate berriko bizitza sozialean eta politikoan aktiboki inplikatzeko aukerak murrizten dituelako. Ondorioz, emantzipazio-zentro batean kultur aniztasunari erantziteak ez dakar soilik desberdintasuna kudeatzea, baizik eta aitortzan, parte-

hartzean eta gizarte-kohesioan oinarritutako prozesu aktiboak sustatzea ere.

Horretarako, beharrezkoa da kultura-aniztasunarekin eta integrazioarekin lotutako kontzeptu nagusiak zehaztasunez bereiztea. Izan ere, kultura-aniztasuna ez da soilik kultura desberdinen presentziari egiten dion erreferentzia; talde sozial jakin bateko kideek partekatzen dituzten balioei, jokabide-irizpideei, gizarte-rolari eta ezagutza eskuratzeko eta transmititzeko moduei buruzko esanahi desberdinen existentzia ere barne hartzen du. Testuinguru honetan, kultura-aniztasunaren kudeaketari buruzko ikuspegi teoriko nagusien artean multikulturalismoa eta kulturartekotasuna bereizten dira, kultura desberdinen arteko harremanak eta integrazio-prozesuak ulertzeko modu ezberdinak proposatzen baitituzte.

Multikulturalismoari dagokionez, Cárdenas Rodríguez (2002) adierazten du talde nazional edo etniko bereiziak existitzen direla eta bakoitzak bere garapen historiko, sozial eta kulturala izan duela. Ikuspegi horren arabera, gizarte berean kultura desberdinen presentzia aitortzen da, talde bakoitzaren berezitasunak eta identitate-ezaugarriak errespetatuz. Hala ere, planteamendu horrek ez du nahitaez kulturen arteko elkarrenergina edo harreman aktiboa sustatzen, eta, ondorioz, kultura-taldeak elkarren ondoan bizi daitezke benetako topaketa edo trukerik garatu gabe. Horregatik, hainbat autorek azpimarratu dute kultura-aniztasunaren aitortza hutsa ez dela nahikoa gizarte-kohesioa eta integrazioa bermatzeko.

Kulturartekotasunak, aldiz, kultura desberdinen arteko bizikidetza hutsetik harago joatea proposatzen du. Cárdenas Rodríguez (2002) adierazten duen bezala, ikuspegi hau gizaki guztien berdintasuna eta duintasuna aitortzean oinarritzen da, baita kulturen arteko elkarrekiko harremanaren balorazio positiboan ere. Horrenbestez, kulturartekotasunak ez du kultura desberdinen presentzia soilik aitortzen; elkarriketa, elkarrekiko aitortza eta ikaskuntza sustatzen ditu, kultura desberdinetako pertsonen arteko harremanak eraikitzeke helburuarekin. Ikuspegi horretatik, aniztasuna aberastasun kolektibo gisa ulertzen da, eta integrazioa kultura guztien ekarpenak balioesten dituen bi norabideko prozesu gisa.

Ildo horretan, gaur egun kulturartekotasuna ez da talde jakin batzuei soilik dagokien planteamendua, populazio osoarentzako erreferentziatzeko ideal bat baizik. Izan ere, kultura-aniztasuna gizarte osoaren ezaugarria den heinean, haren kudeaketa ere gizarte osoaren erantzukizuna da. *Diversidad y cohesión: nuevos retos para la Integración de los Inmigrantes y las Minorías* (2000) txostenak azpimarratzen du gobernuek eginkizun aktiboa eta ezinbestekoa dutela prozesu horretan, gizarte-kohesioa sustatuko duten politikak garatuz eta herritarren arteko berdintasuna, parte-hartzea eta elkarrekiko aitortza bermatuko dituzten baldintzak sortuz.

Hala ere, kultura-aniztasunaren aitortzak eta kulturarteko politikak sustatzeak ez dute berez integrazio arrakastatsua bermatzen. Izan ere, Méndez López et al.-ek (2013) adierazi dute eguneroko praxiak ez duela beti benetako integrazioa erraztu, eta zenbait kasutan segregazio soziolaborala erraztu dela herritarren bizitzan modu aktiboan txertatzea baino gehiago. Horregatik, integrazioa ezin da kultura desberdinen arteko bizikidetza soil gisa ulertu; pertsona guztiek komunitatean beren lekua aurkitzeko eta eskubide, aukera eta ondasun kolektiboetarako sarbide berdina izateko aukera bermatzen duen prozesu gisa ulertu behar da.

Ildo horretan, harrera-gizarteak lehen urratsa eman behar du integrazioarako baldintzak sortuz eta eskubideak bermatuz (Méndez López et al., 2013). Gainera, integrazioa ezin da asimilazioarekin nahastu; prozesu dinamikoa eta norabide biko da, elkarren arteko ikaskuntza, gatazken kudeaketa eta konpromiso partekatua eskatzen dituen. Ikuspegi horretatik, integrazioaren arrakasta ez dago soilik pertsona migratzailearen egokitzapenaren mende, baizik eta gizarte osoak aniztasuna aitortzeko, balioesteko eta parte-hartze aukerak eskaintzeko duen gaitasunaren mende ere.

Ikuspegi horrek isla zuzena du hezkuntzaren eta komunitatearen esparruetan, izan ere, integrazio-prozesuak ez dira modu abstraktuan gertatzen, baizik eta pertsonen eguneroko harremanetan eta parte-hartze espazioetan eraikitzen dira. Hala ere, kulturartekotasunak hainbat erronkari egin behar die aurre gaur egun, hala nola baliabide faltari, aldaketarekiko erresistentziari eta profesionalen prestakuntza eskasari (Gualacata et al., 2022). Horregatik, beharrezkoa da gogoeta kritikoa sustatzea, botere-egiturak eta sarritan ikusezin bihurtzen diren menderatze kulturalako sistemak zalantzan jarri ahal izateko (Giroux et al., 2021).

Ildo beretik, Olazabal et al.-ek (2021) adierazten dute kultura-aniztasuna benetan integratzea prozesu sistematiko bat dela, non pertsonen kultura-esperientziak eta bizi-ibilbideak gizarte-eremu desberdinetan aitortu eta balioesten diren. Horretarako, ezinbestekoa da estatuek eta erakundeek integrazio akademikoa eta soziala sustatuko duten politikak garatzea (Pávez-Soto et al., 2023; Chávez et al., 2019). Azken finean, kultura-aniztasuna aberastasun kolektibo gisa ulertzea eta integrazioa bi norabideko prozesu demokratiko gisa sustatzea da gizarte inklusibo eta kohesionatu baten oinarria.

Azken batean, kultura-aniztasunaren kudeaketa eta integrazioaren sustapena elkarren estuki lotutako prozesuak dira, eta eskubideen aitortzan, parte-hartzean eta elkarrekiko errespetuan oinarritu behar dira. Ikuspegi horretatik, gizarteratzea ez da pertsona migratzaileen ardura eksklusiboa, baizik eta gizarte osoari dagokion erronka partekatua. Testuinguru honetan, garrantzi berezia hartzen dute integrazioa eta autonomia sustatzera bideratutako esku-hartze sozioedukatiboek.

2.2. ESKU HARTZE SOZIOEDUKATIBOAREN OINARRI TEORIKO ETA INSTITUZIONALAK

Gizarte Zerbitzuen sistemaren baitan kokatzen da esku-hartze soziala, eta honek osatzen du Gizarte Hezkuntzaren jardun profesionalaren oinarri nagusietako bat. Izan ere, Eusko Jaurlaritzako Haur eta Nerabeen Legea (2/2024:6) aipatzen duten moduan, “Haurrak eta nerabeak babesteko erantzukizuna ez da botere publikoena bakarrik, baita familia eta gizartearena ere, eta guztiok lagundu behar dugu zuek zaintzeko”. Hortaz, esku-hartze soziala ez da jarduera isolatuen multzo bat, baizik eta egituratutako prozesu operatibo bat, pertsonen beharrei erantzutera eta haien bizi-baldintzak hobetzea helburu duena.

Lege berak azpimarratzen du Gizarte Zerbitzuen xedea dela “favorecer la integración social y la autonomía de todas las personas, familias y grupos, desarrollando una función promotora, preventiva, protectora y asistencial, a través de prestaciones y servicios de naturaleza fundamentalmente personal y relacional” (Parlamento Vasco, 2008:11). Beraz, integrazioa eta autonomia dira esku-hartze sozialaren bi ardatz nagusiak. Hala ere, garrantzitsua da ulertzea gizarte-bazterketa ez dela soilik Gizarte Zerbitzuen erantzukizuna; lan, etxebizitza edo hezkuntza politikek ere eragin zuzena dute. Esku-hartze sozialak, bereziki, harreman-sareetan eta pertsonaren eta bere ingurunearen arteko desoreketan jartzen du fokua.

Esku-hartze profesional orok diagnostiko eta ebaluazio prozesu zorrotz batean oinarritu behar du. Hau da, ebaluazioa ez da esku-hartzearen aurretiko fase bat soilik; prozesu osoan zehar presente egon behar du, etengabeko doikuntza eta hobekuntza ahalbidetuz. Testuinguru honetan, profesionaltasuna ezin da ulertu gaitasun indibidualen ikuspegitik bakarrik; lan-baldintzek, baliabide materialek eta erakundeen egiturak ere baldintzatzen dute esku-hartzearen kalitatea.

Haurren eta nerabeen babesari dagokionez, Gobierno Vasco-k (2017), de 9 de mayo-k eguneratutako Balora tresnak arrisku- eta babesgabetasun-egoeren balorazio teknikoa sistematizatzen du. Testuak azpimarratzen du adingabeek, definizioz, autonomia mugatua dutela eta babes berezia behar dutela, eta gizarte-zerbitzuen eginkizuna dela, 152/2017ko Decreto-aren arabera, pertsonaren gaitasunaren eta haren familiaren babesaren arteko desorekak prebenitzea, konpentsatzea edo aldatzea dela. Ikuspegi honek Gizarte Hezkuntzaren jarduna kokatzen du: alde batetik, babes-eskubidea bermatzea; bestetik, gaitasun pertsonalak indartzea eta autonomia progresiboa sustatzea.

Esku-hartze prozesuan, lotura profesionalak funtsezko garrantzia hartzen du. Aguirrek dioenez (2013:128), “El vínculo entre la profesional y la usuaria [es fundamental] para, entre otros resultados esperados, contribuir a la construcción de vínculos primarios por parte de la persona”. Harreman hori ez da soilik konfiantzan oinarritutako lotura bat; pertsonaren sare afektibo eta sozialak berreraikitze tresna ere bada. Horrek azpimarratzen du esku-hartzearen erronka: orientazioa eskaintzea, baina pertsonaren erabakitzeko askatasuna eta autonomia errespetatuz.

Bestalde, berrikuntza sozialaren ikuspegitik, “aquellas que quieran dar a las innovaciones sociales un papel más importante tendrán que permitir grados de descentralización, diversidad, diferencia y además posibilidades de mezclas o fusiones no convencionales” (Evers et al., 2014:23). Hau da, gizarte-esku-hartze eraginkorrak malgutasuna, tokiko egokitzapena eta diziplina arteko lankidetzak eskatzen ditu. Aldi berean, ikuspegi kritikoa beharrezkoa da: “se hace preciso, en primer lugar, desencantar la profesión, asumir que no posee una esencia que la haga per se transformadora” (García & Rendueles, 2017:244). Ondorioz, Gizarte Hezkuntza ez da berez eraldatzailea; eraldaketa posible bihurtzen da baldintza material, instituzional eta politiko jakin batzuetan.

Hezkuntza-esparruari dagokionez, eskolak sozializazio- eta integrazio-funtzioa betetzen du, baina literatura zientifikoan adierazi izan da “la escuela no está preparada para ocuparse de aquellos niños que están en ‘situación de riesgo’” (Ortega, 2005:111; Petrus, 2004:87). Gainera, segregazio-prozesuek eta dualizazio sistemak (Bonal, 2002) ekitate hezitzailea oztopatzen dute, eta kontzentrazio sozial eta espazialek getizazio dinamika indartu dezakete (Valiente, 2008). Testuinguru honetan, hezitzaile sozialaren presentzia eta ikuspegi komunitarioa giltzarriak izan daitezke, eskola eta komunitatea lotzen dituen bitartekaritza-lana garatzeko.

Azkenik, mentoretza-programen inguruko ikerketek, hala nola Melaragniren lanak (2025), erakusten digute mentorearen figurak eragin positiboa duela gazteen ongizate emozionalean eta integrazio-prozesuan. Ikerketaren arabera, komunikazioa, konfiantza eta errespetua eta balorazioa dira harreman arrakastatsuen oinarriak. Ondorioztatzen da, halaber, instituzioek askotan oinarritzko beharrak asetzerak mugatzen dutela beren jarduna; mentoreek, aldiz, erreferente afektibo eta komunitario gisa jokatzen dute.

Laburbilduz, esku-hartze soziala autonomia eta integrazioa uztartzen dituen prozesu konplexua da, eta Gizarte Hezitzailearen eginkizuna diagnostikoa, laguntza, bitartekaritza eta sare-lana uztartzea da. Hala ere, jardun hori ez da neutroa testuinguruak baldintzatzen duelako, bereziki nerabe migratzaile ez-akonpainatuekin lan egitean.

2.3.GAZTE MIGRATZAILE EZ AKONPAINATUEN GARAPEN PSIKOSOZIALA

2.3.1. Autonomia

Autonomia pertsonala eta soziala funtsezko ardatza da inoren kargura ez dauden gazte migratzaileen emantzipazio-prozesuetan, bereziki emantzipazio-zentroetan bizi direnen kasuan (Ortiz Duque, 1996:152). Hala ere, autonomia hori ezin da ulertu norbanakoaren gaitasun gisa, prozesu dinamiko eta erlazional gisa baizik, migrazio-esperientzia zeharkatzen duten gizarte-, kultura-ekonomia- eta arau-faktoreek baldintzatuta.

Migrazio-prozesuaren lehen faseetan, zehazki harrera-fasean, migratzaileak inpaktu handia izaten du kultura-, hizkuntza- eta gizarte-talkaren ondorioz. Ortiz Duquek (1996) adierazi duten bezala, harrerako herrialdera iristeak benetako "shock" bat sor dezake, ohitura, hizkuntza eta gizarte-arau berriei aurre egitean, baita denboraren eta espazioaren bestelako kontzepzio bati aurre egitean ere. Inoren kargura ez dauden adingabeen kasuan, egoera hori larriagotu egiten da familia-erreferenterik ez dagoelako, eta horrek bakardadearen eta zaurgarritasun sententzioa areagotzen du.

Gizartearen eta hezkuntzaren ikuspegitik, oinarritzko premiak asetzea ezinbesteko baldintza da

autonomia egokitze eta garatzeko edozein prozesuri ekin ahal izateko. Ildo horretan, ez da egokitzen egingo lehen mailako premiak betetzen ez badira, eta, horren ondorioz, esku-hartze soziala alde aurretik eta ezinbestekoa da emantzipaziora bideratutako edozein lanetarako. Fase honetan, gizarte-hezitzailearen zeregina oinarritzko premiak asetzea, administrazio-orientazioa eta gazteari hasierako laguntza ematea da, babes-sisteman konfiantza sortzea ahalbidetuko duen hezkuntza-lotura sortzeko (Ortiz Duque, 1996:149).

Geroko fase batean, tutoretzapeko fasea edo finkatze-fasea deritzon, esku-hartzearen helburua autonomia pertsonala eta soziala eskuratzea da, modu esplizituagoan. Helburua da gazteak eguneroko bizitza pixkanaka menderatzea eta erabakiak hartzeko eta bere bizi-proiektua kudeatzeko gaitasunak garatzea. Literatura zientifikoan jasotzen den bezala, autonomia denbora eta espazio jakin batean behatu eta neurtu daitekeen kontzeptu bat dela, subjektuaren ekintza bideratzen duten baldintzak, arau sozialak eta eskema kulturalak eskuratzeko eta erabiltzeko prozesu dinamiko bati lotua dagoena.

Migrazioen autonomiaren ikuspegitik, migrazio-esperientzia ez da estatuek bakarrik araututako fenomeno isolatu bat, baizik eta gizarte-indar sortaile bat, gizarte-, ekonomia- eta kultura-egiturekin elkarrengatzen duena. Mezzadraren (2012) hitzetan, migrazioa menderatze-Ustiatze praktikek zeharkatzen duten prozesu gisa ulertu behar da, baina baita egungo askatasun- eta berdintasun-praktika berriek du integrazioaren ikuspegi murriztaileak zailtasun jartzeko. Ikuspegi horiek gizarte hartzailearen ikuspegitik soilik aztertzen dituzte migratzaileak, Sayadek (1999) jada kritikatu zuen bezala, migratzaileak gizarte horren "kodeen eta arazoen" bidez interpretatuak izaten direla. Esparru horretan, irregulartasun administratiboa egitura-elementu bat da, autonomia-prozesuak sakonki baldintzatzen dituen. Horrenbestez, erregularizazio administratiboa ezinbesteko baldintza da, baina ez nahikoa, autonomia garatzeko; izan ere, erregularizazioa lortu ondoren ere, laguntza-prozesu luzea behar da, autonomia erreala eta iraunkorra lortzeko denboran zehar.

Era berean, funtsezkoa da autonomia-prozesuetan sare sozialek eta komunitarioek duten zeregina nabarmentzea. Laguntza-sareak familia-, adiskidetasun- eta komunitate-loturez osatuta daude, eta pertsonen ongizate psikosoziala eta doikuntza emozionala bultzatzen duten babes-sistemak dira. Hala ere, bakarrik dauden gazte migratzaileek sare horien gabezia nabarmena dute, eta horrek mugatu egiten du haien garapenerako beharrezkoa den laguntza emozionala, instrumentala eta informazionala eskuratzea. Hainbat azterlanek diotenez (Colvin, Cullen & Vander, 2002), gizarte-laguntza handia izatearen pertzepzioa autoestimu handiagoarekin, estresari hobeto aurre egitearekin eta ongizate subjektibo handiagoarekin lotzen da.

Gizarte Hezkuntzan, inoren kargura ez dauden gazte migratzaileen autonomia sustatzeak, beraz, banakako trebetasunak garatzetik harago joatea dakar. Parte-hartzea, aintzatespena eta lotura esanguratsuen eraikuntza erraztuko duten hezkuntza- eta komunitate-testuinguruak sortzea dakar. Nussbaum-ek (1999) defendatzen duen bezala, ingurunea zailtasun jartzeko,

erabakiak hartzeko eta errealtatearen aurrean jarrera hartzeko gaitasuna oinarritzko baldintza da askatasuna gauzatzeko, eta pertsona guztiei bermatu behar zaie.

Azken batean, inoren kargura ez dauden gazte migratzaileen autonomia pertsonala eta soziala prozesu konplexu, erlazional eta kokatu gisa ulertu beharko genuke, egiturazko desberdintasunek eta esperientzia subjektiboek zeharkatuta. Prozesu hori gizarte- eta hezkuntza-ikuspegitik aztertzeak aukera emango liguke gazte horien zailtasunak eta ahalmenak agerian uzteko, eta emantzipazio-ibilbide propioa eraikitzeke subjektu aktibo gisa kokatzeko.

2.3.2. Harreman soziala, identitatea eta komunitatea

Nerabezaroa harreman sozialen intentsifikazio eta berrantolaketa garaia da. Etapa honetan, identitatearen eraikuntza ezin da ulertu besteekin ezarritako harremanetatik kanpo; izan ere, “la construcción de la identidad adolescente se lleva a cabo a través de procesos de mediación e intervención del otro, o de los otros, que en sí mismos son significativos gracias a la relación dialógica que se establece entre adolescentes” (Giró, 2007:48). Beraz, identitatea ez da barne-prozesu isolatu bat; elkarriketaren, aitortzaren eta talde-esperientzien bidez eraikitzen da. Hain zuzen ere, nerabezaroan harremanek garrantzi berezia hartzen dute, eta berdinen arteko taldeak autoafirmaziorako, aitortzarako eta pertenezia-sentimendua garatzeko espazio nagusi bihurtzen dira (Miranda, 2007). Berdinen arteko taldeak bazterketa-arriskua murrizten du, izan ere, taldean onartua izatea segurtasun-iturri da, eta hortik abiatuta eraikitzen dira autoestimua eta pertenezia-sentimendua.

Laguntasunaren kontzeptua ere ebolutiboa da. Nerabezaroan, laguntasuna taldean gertatzen da, eta bere ezaugarri nagusia konfidantza kolektiboa da (Rodríguez, 2000). Horregatik, laguntasuna berdintasunean oinarritzen den benetako adiskidetasun bakarra da, botere eta berdintasun bera partekatzen direnean.

Horrek bereziki garrantzia hartzen du migratzaile nerabeen kasuan. Ulergarria da laguntasun sakonak antzeko esperientziak partekatzen dituztenen artean sortzea; hala ere, esku-hartze sozioedukatiboaren helburua ez da “lagunik onenak” sortzea, baizik eta sare sozial zabalagoak eraikitzea, ezagunen eta lagun bidez komunitatearekiko lotura indartzeko.

Migratzaile nerabeek identitate konplexu eta aldakorra garatzen dute. Identitate etnikoak norberak talde etniko batekiko duen pertenezia-sentimenduari egiten dio erreferentzia eta dimentsio afektiboan kokatzen da, balio, eta bizimoduetan adierazten delarik. Gainera, identitate etnikoa identitate sozialaren parte da, eta gazteek etengabe berreraikitzen dute talde berrietan txertatzean (Phinney & Ong, 2007).

Akultrazioari dagokionez, John W. Berry-k (2001) bi dimentsio nagusi bereizi ditu: kultura propioaren mantentzea eta beste kulturarekiko kontaktua. Horren arabera, lau estrategia

proposatu ditu: asimilazioa, separazioa, integrazioa eta marginazioa. Integrazioa litzateke oreka handiena eskaintzen duen estrategia, kultura propioa mantenduz eta aldi berean gizarte hartzaileko sareetan parte hartuz.

Eskola eta aisialdia sozializazio-eremu nagusiak dira. Nerabeek denbora gehiago ematen dute etxetik kanpo, lagunekin, eta Miranda-k (2007) dio, aisialdia nerabeek beren adierazpen propioak eta bizimoduak garatzeko beharrezko bitartekotzat har daitekeela.

Halaber, kultura aniztasunak aberastu egiten du esperientzia soziala; hots Warren et al. esaten digute (2009) eskola-testuinguruan kultura anitzek elkarrekin jarduteak tentsioak murriztea eta antsietatea gutxitzea ahalbidetzen duela. Hala ere, adiskidetasun ko-etnikoak egonkorragoak eta estuagoak direla, nahiz eta denborarekin gatazkak areagotu daitezkeen (Schneider et al., 2007).

Autonomia-afektiboa ez da baldintza berdinetan garatzen gazte guztien artean. Familia-ingurunean onartutako genero-harremanek baldintzatzen dute askatasun-maila, bereziki nesken kasuan. Testuinguru batzuetan, inperatibo kultural eta erlijiosoek kontrol handiagoa ezartzen dute, eta horrek harreman-afektiboen eta esperimentazioaren aukerak mugatu ditzake. Hala ere, migrazio-prozesuan kontrol sozialaren eraldaketak gertatzen dira, eta gazteek oreka berriak bilatu behar izaten dituzte jatorrizko eta harrera-kulturaren artean.

Harreman sozialen kalitateak eragin zuzena du ongizate psikologikoan. Kalitate handiko adiskidetasunak autoestimua eta arazoei aurre egiteko gaitasuna hobetzen dituela dio Azmitia et al. (1998), eta berdinen arteko harremanek laguntza emozionala eta trebetasun sozialen ikaskuntza ahalbidetzen dute (Berndt & Ladd, 1989).

Ikuspegi soziokulturaletik, Vygotsky-ren markoan interpreta daiteke (1979) adiskidetasun interkulturetan gazte autoktonoa aditu moduan aritzea eta migratzailea ikastun moduan, testuinguru berriko tresnak eta kode sozialak eskuratuz. Hala ere, harremana ez da norabide bakarrekoa; truke sinboliko eta kultural bat da, non bi aldeek ikasten duten.

Ondorioz, nerabezaroan harreman sozialek eta komunitatearekiko loturek identitatearen eraikuntzan, autonomia-garapenean eta integrazio-prozesuan funtsezko papera dute. Migratzaile gazteen kasuan, erronka nagusia da kultura propioaren eta harrera-gizartearen arteko oreka bilatzea, laguntasun-sare anitz eta kalitatezkoen bidez. Gizarte Hezkuntzaren ikuspegitik, helburua ez da harreman eksklusiboak sortzea, baizik eta bizikidetzak, elkarrenergina eta pertenezia-sentimendua sustatuko dituzten komunitate-sareak indartzea.

Ikuspegi orokor honetatik abiatuta, beharrezkoa da identitatearen eraikuntza sakonago aztertzea, bereziki testuinguru konplexuagoetan kokatzen denean, hala nola migrazio-prozesuak bizi izan dituzten nerabeen kasuan. Izan ere, aurretik azaldutako harreman sozialen garrantzia mantentzen bada ere, egoera horietan bestelako faktoreek ere eragin zuzena dute,

identitatearen eraikuntza are konplexuago bihurtuz eta erronka espezifikokoak sortuz.

Testuinguru horretan, nerabezaroa funtsezko etapa da identitatea eraikitzeke orduan, eta ez da berezko ezaugarri bat, prozesu dinamiko, harremanezko eta etengabe eraldatzen ari den prozesu bat baizik. "La construcción de la identidad hay que entenderla como un proceso, no innato, que se va forjando a lo largo de nuestra vida y nunca acaba, y en la que intervienen tanto los elementos propios de la estructura social, como nuestros procesos psicológicos e interacciones de la vida cotidiana" (Campo, 1999:187). Ikuspegi horretatik, identitatea ezin da ulertu gizarte-harremanetatik kanpo, eta, bereziki, berdinen arteko harremanetatik kanpo, nerabezaroan funtsezko zeregina baitute.

Migrazio-prozesuak igaro dituzten nerabeen kasuan, jarrera itxia izaten duten herri txikietako udalerrietan, inoren kargura ez dauden adingabe atzerritarrekin gertatzen den bezala, identitatearen eraikuntza are gehiago zailtzen da. Campok (1999) jasotzen duen bezala, migrazio-prozesuetatik datorren nerabe batentzat, bere garapen biologikoaren berezko krisi eta tentsioen multzoari (...) bere izaerari (inposatua) dagozkionak gehitzen zaizkio familia-, gizarte- eta kultura-harremanen eremuan. Campok (1999) dio, eboluzio-etaparen berezko tentsioei gehitu behar zaizkiela bi uren artean igeri egiteak eta bizitzeko estilo eta erreferente kultural bereiziak, elkarrengandik urrun daudenak eta batzuetan kontrajarriak baloratzea. Kide bikoitz horrek, edo, batzuetan, bazterketa bikoitz horrek, kalteberatasun identitario bereziko egoeran jarri ditzake nerabe migratzailea.

Testuinguru honetan, berdinen arteko harremanek eragin zuzena dute integrazio-mailan, izan ere; Portes et al. (2009) eta Wentzel et al. (2004) diote, sortzen diren adiskidetasun-harremanek, neurri handi batean, harrera-kulturaren ikaskuntza-maila zehazten dutela, bai eta horiek hartzen dituen gizartearekiko lotura sinbolikoa ere. Integrazio honek, talde sozial batearen parte izateak, identitatearen sorkuntza eragin zuzena dauka, baina ez du beti positiboki eragiten; Vilar Marrero et al.-ek (2024) esaten digun moduan, gizabanakoak berak egindako balorazioaren arabera izango da guztia.

Hala ere, nerabe autoktonoek beren berdinen aurkako jarrerak dituztenean, atzerritarrek talde etniko itxietan antolatzeke joera dute, eta tentsio gehigarria sortzen dute guraso-identitatearekiko autonomia-beharraren eta jatorrizko kultura-erreferenteei eusteko presioaren artean (Instituto de la Juventud, 2003).

Teresa San Románek jasotako esamolde ezagunak, "ez zara ez hemengoa, ez hangoa", sinbolikoki laburbiltzen du identitate-gatazka hori, eta etnia-berrespen errektiboko prozesuak edo fundamentalismo-moduak ekar ditzake, bai talde minoritarioaren aldetik, bai gehiengoaren aldetik.

Identitate soziala, bestalde, talde esanguratsuetako kide izatean oinarritzen da (Tajfelen eta Turnerren, 1979; Reizabal eta Valencia, 1995). Teoria honen arabera, identitate indibiduala

berez dago lotuta identitate kolektiboarekin, eta kide den taldearen balorazio positiboak edo negatiboak zuzeneko eragina du norbanakoaren autoestimuan eta posizionamendu sozialean. Horrela, kulturarteko harreman-guneak sortzea, non adingabeak berdintasun-baldintzetan aintzatetsita eta balioetsita senti daitezkeen, funtsezko estrategia bihurtzen da benetako integrazio-prozesuak sustatzeko.

Halaber, komunitatearekiko lotura eta kideza-sentimendua funtsezko elementuak dira nerabeen garapen psikosozialean. Bronfenbrennerren ikuspegi ekologikoaren arabera, pertsonaren garapena ingurune hurbilekin eta komunitatearekin ezartzen dituen harremanen bidez eraikitzen da (Bronfenbrenner, 1979). Horregatik, komunitatean parte hartzeko eta harreman esanguratsuak eraikitzeko aukerak eskaintzen dituzten espazioek babes-funtzio garrantzitsua bete dezakete. Bereziki, familia- eta migrazio-haustura esanguratsuak bizi izan dituzten adingabeentzat, espazio horiek kideza-sentimendua, aitortza soziala eta komunitatearekiko lotura garatzeko testuinguru egokiak izan daitezke.

Ingurune fisiko eta komunitarioari dagokionez, tokiarekiko atxikimenduak ere garrantzi handia du identitatearen eraikuntzan. Harrera-herrialdean bizi izandako denborak ingurunearekiko identifikazio-mailan eragiten du, interakzio sozial eta parte hartzeko aukera gehiago eskatzen baititu. Stedmanek (2002) aurkitu zuen tokiarekiko atxikimenduak, tokiko ingurunearekiko identitate gisa ulertuta, eragin positiboa duela komunitate-jardueretan inplikatzeko, eta adierazi zuen beren ingurunearekin emozionalki konektatuta dauden pertsonen motibazio handiagoa dutela haien kontserbazioan eta hobekuntzan parte hartzeko. Horrela, auzoarekiko atxikimenduak identitate pertsonalaren "ispilu" gisa joka dezake, komunitatearen barruan pertenezia-zentzua eta elkarrekiko errekonozimendua indartuz.

Hala ere, inoren kargura ez dauden adingabe atzerritarrek oztopo espezifiko, idiomatiko, administratibo eta sozialei aurre egiten diete, eta oztopo horiek zaildu egiten dute baliabideak eskuratzea eta ingurunearekin lotura esanguratsuak garatzea. Zailtasun horiek oztopo izan daitezke tokiarekiko atxikimendu sendoa sortzeko eta bazterketa-sentimenduak bultzatzeko. Ildo horretan, hizkuntzak funtsezko zeregina du; izan ere, testuan adierazten den bezala, hizkuntza da "identitatearen transmisioaren bitarteko nagusia" (Campo, 1999). Funtsezkoa da hizkuntza-ikaskuntza erraztea eta zentzuaren beldurrik gabe adieraz daitezkeen espazioak sustatzea integratzeko.

Azkenik, "guztiz arduragabea da nerabezaroa eta nerabeak epaitzea estimulu berberei berdin erantzuten dien talde homogeneo gisa" (Campo, 1999). Adingabe bakoitzak bizitza, kultura eta emozio ibilbide berezietatik eraikitzen du bere nortasuna. Horregatik, Segurako adingabe atzerritarrek integratzera bideratutako edozein esku-hartze sozioedukatibo aniztasun hori aitortzetik abiatu behar da, eta berdinen arteko harreman horizontalak, elkartzeko gune seguruak eta partekatutako esperientziak sustatu behar dira, komunitateko kide izatea, aintzatespena eta parte-hartze aktiboa bultzatzeko.

Azken batean, identitatearen eraikuntza nerabezaroan, eta bereziki migrazio-testuinguruetan,

berdinen arteko harremanen, lotura afektibo esanguratsuen eta ingurunearekiko atxikimenduaren arteko gurutzaketan gertatzen da. Gizarte Hezkuntzan, nerabeak "besteen artean bat gehiago izateko" testuinguru komunitario inklusiboak sortzea (Campo, 1999) helburu pedagogikoa izateaz gain, ezinbesteko baldintza da benetako integrazio eraldatzailea lortzeko.

Testuinguru honetan, gaztetxeek funtzio berezia betetzen dute, gazteek beren beharrak, interesak eta identitateak modu kolektiboan garatzeko aukera eskaintzen baitute, instituzio formaletatik kanpo.

Gaztetxeak gune autogestionatuak dira, gazteek eguneroko bizitzako hainbat eremu, batez ere kultur programazioa modu autonomoan sortu eta kudeatzeko duten beharretik sortuak: "Independientemente del nombre, todos ellos, tanto en el pasado como actualmente, responden a la necesidad de poder crear y gestionar autónomamente infinidad de aspectos de la vida diaria, entre ellos la programación cultural" (Moles, 2009:48).

Molesen (2009) arabera, gaztetxeak kultura-ekoizpen eta -berrikuntzarako funtsezko gunetzat har daitezke, izan ere jarduera ugari egiten dira bertan: tailerrak, kontzertuak, antzerkia, zinema, liburutegiak edo herri-jantokiak; horiek guztiak modu autogestionatuan antolatuta eta erabiltzaileen interesen eta beharretara egokituta. Horrela, espazio horiek identitatea osatzen edo sortzen laguntzen dute, nortasun kolektibo indartsua sustatuz, zeren eta elkargune, parte-hartze eta eraikuntza komunitario gisa finkatzen dira.

2.3.3. Ongizate emozionala

Gazte migratzaile ez-akonpainatuen ongizate emozionala ulertzeko, lehenik eta behin, beharrezkoa da haien egoera juridikoa eta instituzionala kokatzea. Real Decreto-ko (2011), 189. artikuluan, 108. orrialdean, honela definitzen du adingabe atzerritar ez-akonpainatua: "Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él (...) apreciándose riesgo de desprotección del menor". Definizio honek jada azpimarratzen du arrisku-egoera eta babes-beharra.

Babes hori nazioarteko eta estatu mailako araudiek bermatzen dute. Haurren Eskubideen inguruko Konbentzioaren arabera, adingabearen interes gorena izan behar da neurri guztien oinarri. Gainera, gure errealitatera mugitzen bagara, Haur eta Nerabeei buruzko otsailaren 15eko 2/2024 Legeak dio, helburua Euskadiko haur eta nerabe guztien eskubideak zaintzea eta babestea dela. Lege honen bidez, inguru seguruan bizi zaitezela ziurtatu nahi da, zuen duintasuna errespetatuta, hazteko eta erabat garatzeko aukera emango dizuen inguru batean. Lege honek pertsona eskubidedunak zaretela aitortzen duela ere azpimarratzen du. Era berean, Constitución Española-ren 39. artikulua ezartzen du botere publikoek adingabeen babes sozial, ekonomiko eta juridikoa bermatu behar dutela. Ildo horretan, Ley Orgánica

8/2015-ek azpimarratzen du adingabe guztiei babes uniforme bermatu behar zaiela “con independencia de su situación administrativa” eta adingabearen interes gorena “considerado como primordial” izan behar dela (Ley Orgánica 8/2015, 2015). Gainera, Ley 26/2015-ek hezkuntzarako, osasunerako eta egoitza-baimenerako eskubidea aitortzen die tutoretzapeko adingabeei.

Hala ere, marko juridiko honek ez du automatikoki bermatzen ongizate emozionala. Izan ere, adingabe horiek 18 urte betetzera hurbiltzen direnean, ziurgabetasun administratiiboak areagotu egiten dira, eta horrek estresa eta ezinegona handitzen ditu (Chase et al., 2008; Sirriyeh et al., 2018; Von Wethern et al., 2019). Egoera horrek erakusten du ongizatea ez dagoela soilik oinarritzko eskubideen aitortzan, baizik eta etorkizun-proiektuaren egonkortasunean eta aurreikusgarritasunean ere.

Literatura zientifikoak azpimarratzen du migrazio-proiektuaren atzean sarritan idealizazio-prozesua dagoela. Hala ere, baliteke saldu edo erosi duten ideia idiliko hori ez betetzea; helmugara iristean, errealitatea askoz konplexuagoa eta gogorragoa izan daiteke.

Bidaia bera ere traumatikoa izan ohi da, mehatxu eta arrisku ugarirekin. Ondorioz, gazteek dolentzia fisikoak eta trauma emozionalak aurkeztu ditzakete, eta gainera, familiarekiko itxaropen ekonomikoen pisua sentitzen dute (Ramírez & Jiménez, 2005). Karga horrek ongizate emozionalean eragin zuzena du.

Ikerketek erakusten dute kolektibo honek maiz agertzen dituela tristura, antsietatea, memoria-alterazioak, konfiantza-zailtasunak eta bakardade-sentimenduak (Llosada-Gistau et al., 2017; Manzani & Martínez, 2014). Hala ere, egileek azpimarratzen dute ez direla nahitaez nahasmendu patologikoak, baizik eta testuinguruaren ondorio naturalak. Dena den, zenbait kasutan jokabide desegokietara eraman dezakete.

Akultrazio-prozesuak ere estres espezifikoa sortzen du. Berry-k (1990) akultrazio estresa kontzeptua proposatu zuen, hau da, kultura berrira egokitze-prozesuak sortzen duen karga psikologikoa. Egokitze-estrategia desegoki batek kostu psikologiko handiak eragin ditzake.

Are gehiago, Menore Migrante Ez Akonpainatuak (MMNA) arrisku-kolektiboa direla osasun mentaleko arazoak garatzeko (Frounfelker et al., 2020). Hots, gazte migratzaileek emaitza okerragoak lortu zituzten zailtasun emozionalen azpieskalan, eta portaera-arazo gehiago agertu zituzten adin aurreratuagoetan (Leavey et al., 2004).

Bestalde, badira babes-faktoreak ere. Egoitza-harreran emandako denborak korrelazio positiboa du ongizate subjektiboarekin (Llosada-Gistau et al., 2017). Denborak hizkuntza ikasteko, ingurune berrira egokitzeko eta migrazio-proiektua sendotzeko aukera ematen du. Era berean, zenbait ikerketek (Knorth et al., 2008) adierazten dute egoitza-harrerak

erresilientzia indartu dezakeela.

Hala ere, sistemak sarritan hutsuneak ditu: arreta gutxi eskaintzen zaie harreman afektibo egonkorren garapenari, laguntza sozialari eta gazteak entzunak eta aitortuak sentitzeko beharrari (Kauhanen & Kaukko, 2020). Homogeneizazio-joerak kolektiboaren aniztasuna lausotzen du, eta horrek estresa areagotu dezake.

Ongizate emozionala lotuta dago aitortzarekin. Erikson-en (1996) ikuspegitik, ongizatea ezin da ulertu besteekin dugun lotura afektiborik gabe. Kauhanen eta Kaukko (2020) adierazten dute eskubideen aitortzak autoestimua hobetzen duela, eta MMNAen kasuan aitortza juridikoa funtsezkoa dela.

Prestakuntza-zentroetara joateak eta lanerako trebakuntzan parte hartzeak sare sozialak zabaltzen ditu eta ongizatea indartzen du (Alonso-Bello et al., 2020). Gainera, gazteek formakuntzaren erabilgarritasuna ikusten dutenean, funtzional eta baliagarri sentitzen dira, eta horrek eragin positiboa du haien autoestimuan.

Laburbilduz, MMNAen ongizate emozionala faktore anitzen emaitza da: babes juridikoa, egonkortasun administratiboa, aitortza soziala, harreman afektiboak eta etorkizun-proiektu errealista bat eraikitzeke aukerak. Sistema zurrun eta burokratizatu batek estresa handitu dezake, baina babes-sare egonkorrak, formakuntza-aukerak eta aitortza instituzional zein pertsonalak erresilientzia eta ongizatea susta ditzakete. Ongizatea, beraz, ez da oinarritzeko behar materialak asetzea soilik; identitatearen, duintasunaren eta pertenezia-sentimenduaren eraikuntza ere bada.

2.4.ESKU HARTZE SOZIOEDUKATIBO ESPEZIFIKOAK: AKONPAINAMENDUA ETA MENTORETZA SOZIALA

2.4.1. Akonpainamendua

Akonpainamendua ezin da esku-hartze tekniko batera edo kudeaketa administratibo hutsera mugatu. Literatura zientifikotik ondorioztatzen denez, laguntza-harremanetan lotura emozionala eta konfiantza funtsezko elementuak dira (DuBois & Karcher, 2013). Horrenbestez, akonpainamendua lotura afektiboaren eta konpromiso pertsonalaren eremuan kokatzen da; izan ere, ez da soilik baliabide jakin batzuk eskaintzea edo orientazioa ematea, baizik eta pertsonaren ongizateaz arduratzea eta haren bizi-prozesuan presente egotea. Bereziki garrantzitsua da ikuspegi hori inoren kargura ez dauden gazte migratzaileen kasuan, haien ibilbideak askotan hausturek, galerek eta ziurgabetasunek markatuta baitaude.

Horrenbestez, laguntza formal oro ez da akonpainamendua, eta pertsona guztiak ez daude prest harreman konplexu eta zorrotz horri eusteko. Akonpainamenduak presentzia, entzutea eta konpromisoa eskatzen ditu, pertsonaren autonomia eta garapen pertsonala sustatzeko helburuarekin.

2.4.2. Mentoretza soziala

Akonpainamendu sozioedukatiboaren modalitate espezifikotako bat mentoretza edo mentoria soziala da. Bereziki erabilgarria da zaurgarritasun-egoeran dauden adingabeekin lan egiteko, eta, bereziki, inoren kargura ez dauden gazte migratzaileen gizarteratze-prozesuak sustatzeko. DuBois eta Karcherren (2013) arabera, mentoria esperientzia handiagoko pertsona heldu baten eta bazterkeria-egoeran edo bazterkeria-arriskuan dagoen gazte baten artean ezartzen den harreman boluntario eta esanguratsua da. Harreman horren helburua gazteari laguntza, orientazioa eta erreferentzia positibo bat eskaintzea da, bere garapen pertsonala eta soziala indartzeko. Definizio horrek mentoretzaren izaera erlazionala azpimarratzen du, baita haren oinarrian dagoen konfiantza- eta konpromiso-dimentsioa ere.

Mentoretza modu naturalean eta informalean sor daiteke, familiakoak ez diren helduen bidez, gazteek haiekin lotura esanguratsuak garatzen dituztenean. Hala ere, pertsona guztiek ez dute eusteko laguntza-sarerik, batez ere bakarrik migratu dutenek. Kasu horietan, mentoretza formaleko programen helburua da komunitateko helduekin harreman fidagarriak eta konfiantzazkoak sortzea, esku-hartzearen eragin positiboa maximizatzeko (Spencer, 2006; DuBois et al., 2011; Brady et al., 2017). Hala ere, harreman horiek behar bezala funtziona dezaten, aldeztu aurretik erabiltzailearen berehalako beharrei erantzun behar zaie, batez ere oraindik eskolatu gabe dauden edo administrazio-egoera ezegonkorrean dauden gazte iritsi berriak direnean (Griffiths et al., 2009).

Azken hamarkadetan metatutako ebidentzia enpirikoak mentoretzaren ondorio positiboak babesten ditu. Tierney et al.-ek (1995) ebaluazio esperimental aitzindariak erakutsi dute aholkularia duten adingabeek ez dutela alkoholaren eta drogen kontsumoan hasteko joera handirik, eraso fisiko gutxiago dituztela, errendimendu akademikoa hobetzen dutela eta berdinekin eta familiekin harreman hobeak dituztela, figura hori ez dutenarekin alderatuz. Era berean, zenbait azterlanen arabera, mentorea duten adingabeek osasun mentaleko arazoak izateko joera txikiagoa dute, eta beren bizitzarekin gusturago daude (Agmon et al., 2015; DuBois & Silverthorn, 2005).

Mentoretzaren ondorio positiboak hainbat esparrutan identifikatu dira. Hezkuntza freamlean besteak beste, adingabeek beren trebetasun akademikoei buruz duten pertzepzioa hobetzen duela ikusi da (Herrera et al., 2011; Bernstein et al., 2009), eta horrek beren autoestimua eta konfiantza indartzen laguntzen du. Era berean, egiaztatu da eskola-absentismoa murriztu eta jokabide disruptiboak edo oldarkorrak gutxitu ditzakeela (DuBois et al., 2002; Rhodes et al., 2002; Tierney et al., 1995). Gainera, mentoretza-programetan parte hartzeak besteekiko konfiantza areagotu dezake (Deutsch et al., 2017), eta, horrela, gaztearen kapital soziala eta harrera-testuinguruko integrazioa indartzen dira.

Asiloa eskatzen duten gazteei, etorkinei eta errefuxiatuei dagokienez, gizarte-mentoretzako ekimenak diseinatu dira ingurune berria ulertzen eta bertan mugitzen lagunduko dien gida gisa. Bai tokiko kultura-ezaugarrietan sartuz, bai jolas-aukeretan, bai hizkuntza ikasten lagunduz. Europan, Alarcón & Prieto-Flores-ek (2021) ikusi dute mentoriak lagundu duela bakarrik

dauden gazte migratzaileen autoestimua eta erresilientzia hobetzen, testuinguru berrian haien hezkuntza-eremuak bultzatzeaz gain.

Esku-hartze horien garrantzia hobeto ulertzen da migrazio-esperientziari lotutako zailtasun ugariak kontuan hartzen badira. Deserrotzea, familia- eta kultura-loturak galtzea, hizkuntza-oztopoak, zailtasun juridiko-administratiboak eta etnia- eta arraza-diskriminazioa dira distretak, estres kaltegarria, eta eskola-porrota eragin ditzaketen faktoreak (Grau-Añó, 2010). Ikerketak (Dubois & Karcher, 2013; Oberoi, 2016) erakutsi du etorkin eta errefuxiatu gazteek osasun mental okerragoa izaten dutela bertakoek baino, egokitze-prozesuaren berezko erronken ondorioz. Hizkuntza berri bat ikasteak, eskola-sistema ezezagun batean sartzeak eta arau sozial desberdinetara egokitzeak isolamendu eta larritasun emozional esanguratsua eragin dezakete. Testuinguru horretan, mentoria gomendatu da garapen emozional orekatua bultzatzeko eta gizarteratze sozioedukatiboa bultzatzeko bitarteko gisa.

Hala ere, laguntzearen eraginkortasuna, neurri handi batean, aholkulariak hartutako estiloaren arabera da. Mentoreek ikuspegi malgua erabiltzen dute, gazteen interes eta lehentasunetan zentratuta, beren itxaropenak inposatu beharrean, eta konexio sendoa garatzeko aukera handiagoa dute (Karcher & Nakkula, 2010; Morrow & Styles, 1995). Aitzitik, desabantaila sozioekonomikoko egoeran edo familiaren ezegonkortasunak markatutako ibilbideak dituzten gazteek zailtasun gehiago izan ditzakete beren mentorearekin atxikimendu-lotura bat ezartzeko, eta denbora gehiago behar dute konfiantza garatzeko (Spencer, 2007). Hori bereziki egokia da inoren kargura ez dauden adingabe atzerritarren kasuan, haien bizi-historia hausturek eta galera nabarmenek zeharka baitezakete.

Banakako efektuetatik haratago, mentoriak harrerako herrialdean kultura- eta gizarte-kapitaleko sareak sortzen lagun dezake (Raithelhuber, 2021; Shier et al., 2018; Stanton-Salazar, 2011; Erickson et al., 2009), baliabideak eta aukerak eskuratzea erraztuz. Ildo horretan, Bernal Romero et al.-ek (2020) azpimarratu dute "ateak" sortu behar direla gazte migratzaileak ertzetatik erabateko inklusiora igarotzeko. Hala ere, oraindik "ateak" falta dira funtsezko esparruetan, hala nola hezkuntzan, lanean eta harremanetan (Estefanía et al., 2022; Torrado et al., 2022; Fernández-Simo & Cid, 2016; Dixon, 2016; De Juanas Oliva et al., 2022; Hiles et al., 2014). Gizarte- eta hezkuntza-laguntza ate horietako bat izan daiteke, hain zuzen ere, baldin eta autonomia eta independentzia sustatzen baditu, mendekotasuna sortu beharrean.

2.5 IKASKUNTZA ZERBITZUA (IZ)

Aurreko ataletan azaldutako bezala, gizarteratzea, parte-hartzea eta harreman esanguratsuak eraikitzea funtsezko elementuak dira inoren kargura ez dauden gazte migratzaileen garapen pertsonal eta sozialean. Helburu horiek sustatzeko erabil daitekeen metodologia sozioedukatiboetako bat Ikaskuntza Zerbitzua (IZ) da. Batlle-rekin (2018) bat eginez, IZ esperientzian oinarritutako ikaskuntza eta komunitateari emandako zerbitzua uztartzen dituen proposamen pedagogikoa da. Proposamen pedagogiko honen berezitasuna da ekintza solidarioa eta ikaskuntza-prozesua modu integratuan garatzen direla; horrela, ikasleek

ezagutza eta gaitasunak testuinguru errealean aplikatzeko aukera dute, aldi berean komunitatearen beharrei erantzuten dieten bitartean.

Gainera, Rovirak (2011) azpimarratzen du Ikaskuntza Zerbitzuak kontzientzia soziala eta konpromiso zibikoa garatzen laguntzen duela; izan ere, parte-hartzaileek ez dute errealitatea kanpotik edo ikuspegi teoriko hutsetik aztertzen, baizik eta bertan esku hartzen dute, identifikatutako behar sozialei erantzunez eta komunitatea hobetzeko helburuarekin. Horrela, proposamen honek ikaskuntza akademikoa eta komunitatearekiko konpromisoa uztartzen ditu, ikaskuntza aktiboa sustatzeaz gain, gaitasun pertsonalak, sozialak eta herritartasun demokratikoarekin lotutako balioak garatzeko aukera eskainiz.

Ildo horretan, Ikaskuntza Zerbitzuak ikaskuntzaren eta zerbitzuaren arteko elkarrekiko elikadura-prozesua sustatzen du. Batllek (2018) adierazten duen bezala, ikaskuntzak kalitatea ematen dio ematen den zerbitzuari, eta zerbitzuak zentzua ematen dio ikaskuntzari. Horrenbestez, metodologia honek dimentsio hezitzailea eta soziala uztartzen ditu, ezagutzen aplikazioa, hausnarketa kritikoa eta komunitatearekiko erantzukizuna prozesu berean integratuz.

Bestalde, Ikaskuntza Zerbitzuaren ezaugarri bereizgarrietako bat lankidetza eta sare-lana sustatzeko duen gaitasuna da. Izan ere, haren oinarrian horizontalitatea, elkartasuna, kooperazioa eta komunitateko eragileen arteko elkarlana daude. Horregatik, hainbat autorek azpimarratzen dute sare-lana Ikaskuntza Zerbitzuaren funtsezko ezaugarrietako bat dela (Amiano et al., 2024). Ikuspegi horrek aukera ematen du pertsonen, taldeen eta komunitatearen arteko loturak sendotzeko, baita parte-hartzaileen erantzukizun soziala eta komunitatearekiko konpromisoa indartzeko ere.

Testuinguru honetan, Ikaskuntza Zerbitzua akonpainamendua eta mentoretza soziala praktikan jartzeko esparru egokia dela uler daiteke. Izan ere, harreman esanguratsuak eraikitzea, elkarrengandik ikastea eta komunitatearekiko loturak sendotzea ahalbidetzen du, parte-hartzaileen arteko elkarlana sustatuz. Horrela, ikaskuntza-prozesuaz harago, gizarteratzea, parte-hartze aktiboa eta kohesio soziala indartzeko aukera eskaintzen du, bereziki kultura-aniztasuneko testuinguruetan eta inoren kargura ez dauden gazte migratzaileekin garatutako ekimenetan.

3. HELBURUAK

Lan honek helburu orokor bikoitza du. Batetik, Ikaskuntza Zerbitzuaren bidez nerabe migratzaileen eta herriko gazteen arteko harremanak sustatzea, kultura-trukea, komunitatearekiko lotura eta parte-hartze soziala ahalbidetuko dituen espazio seguru eta inklusibo baten bidez. Horretarako, harreman esanguratsuak eraikitzeko eta sendotzeko saio egituratu batzuk garatuko dira, konfiantza, pertenezia-sentimendua, ongizate emozionala eta kulturarteko elkarrikeria sustatuz. Prozesu horren bidez, nerabe migratzaileen integrazio soziala eta autonomia soziala indartzen laguntzea bilatuko da. Bestetik, prozesuan zehar

bizitako esperientziaren eta lortutako ikaskuntzen inguruko hausnarketa sistematikoa egitea bilatzen da.

Helburu horiek ondorengo helburu espezikoetan desglosatzen da:

- Nerabe migratzaileen eta herriko gazteen arteko harreman positiboak eta esanguratsuak sustatzea.
- Parte-hartzaileen arteko konfiantza, elkarrenganako ezagutza eta talde-kohesioa indartzea.
- Kultura-trukea eta kultura-aniztasunaren aitortza sustatzea, elkarriketa eta elkarrekiko errespetua bultzatuz.
- Parte-hartzaileen komunitatearekiko lotura eta pertenezia-sentimendua indartzea.
- Nerabe migratzaileen parte-hartze soziala eta autonomia soziala sustatzea, harreman-sare berriak eraikitzeke aukerak eskainiz.
- Esperientziaren garapenari eta lortutako ikaskuntzei buruzko hausnarketa kritikoa egitea, parte-hartzaileen integrazio-prozesua eta egilearen garapen pertsonal eta profesionala aztertuz.

4. LANAREN METODOLOGIA

Lan honetan ikuspegi kualitatiboa hartu da, esku-hartze sozioedukatiboan zehar bizitako esperientziak, harremanak, ikaskuntzak eta aldaketak sakontasunez ulertzeko asmoz. Horretarako, hainbat iturritatik jasotako informazioa erabili da: eguneroko pertsonala (2. eranskina), parte-hartzaileen autoebaluazioak (3.1. eta 3.2. eranskinak), saio bakoitzaren amaieran egindako ahozko feedback partekatua, zentroko hezitzaileek osatutako ebaluazio-orriak (3.3. eranskina) eta esku-hartzearen garapenean zehar jasotako behaketa-ebidentziak.

Datuen analisisia egiteko, sistema kategorial batean oinarritutako analisi tematikoa erabili da. Sistema hori Gamito et al.-ek (2022) garatutako proposamenetik egokitu da, eta esku-hartzearen helburuetara moldatu da. Analisi-prozesuak aukera eman du jasotako informazioa modu sistematikoan antolatzeke, kodetzeko eta interpretatzeko, parte-hartzaileen bizipenetan eta esku-hartzearen garapenean agertutako joera nagusiak identifikatzeko.

Analisi-prozesua hiru fasetan garatu da. Lehenengo fasean, bildutako material guztia irakurri eta antolatu da, saio bakoitzari zegozkion erregistroak eta ebidentziak sailkatuz. Bigarren

fasean, informazioa kodetu eta kategorietan sailkatu da, datuetan errepikatzen ziren elementuak, aurrerapenak, zailtasunak, emozioak eta harreman-dinamikak identifikatzeko. Azkenik, hirugarren fasean, kategorietan antolatutako informazioa berrirakurri eta interpretatu

da, esku-hartzearen eragina eta parte-hartzaileen esperientzien esanahia sakonago ulertzeko.

Erabilitako sistema kategoriala bost dimentsio nagusitan antolatu da:

- Esperientziak, sentipenak eta anekdotak: parte-hartzaileek eta hezitzaileak prozesuan zehar bizi izan dituzten emozioak, bizipen esanguratsuak eta gertakari adierazgarriak jasotzeko.
- Planifikazioa: saioen diseinuari, antolakuntzari, egokitzapenei eta garapenean egindako aldaketei lotutako elementuak aztertzeko.
- Harremanak: parte-hartzaileen arteko loturak, talde-kohesioa, konfiantza-giroa, komunikazioa eta komunitatearekiko loturak identifikatzeko.
- Gertaera kritikoak: prozesuan zehar eragin berezia izan duten egoerak, zailtasunak, gatazkak edo ustekabeko elementuak aztertzeko.
- Ikaskuntza: parte-hartzaileek zein egileak garatutako gaitasunak, hausnarketak, aldaketak eta ikaskuntza-prozesuak identifikatzeko.

Kategoria horiek ez dira modu isolatuan ulertu; aitzitik, askotan elkarren artean lotuta agertu dira. Esaterako, harremanen dimentsioan identifikatutako aldaketek ongizate emozionalean eta ikaskuntza-prozesuetan eragina izan dute, eta gertaera kritikoek planifikazioaren egokitzapenak eragin dituzte. Horregatik, analisia ikuspegi interpretatibo eta holistiko batetik egin da, dimentsioen arteko loturak ere kontuan hartuz.

Azkenik, kategorien bidez lortutako emaitzak marko teorikoarekin kontrastatu dira, bereziki autonomia pertsonal eta sozialaren garapenarekin, harreman sozialen eraikuntzarekin, identitatearekin, ongizate emozionalarekin eta komunitate-integrazioarekin lotutako ekarpen teorikoekin. Horrela, esku-hartzearen garapena eta haren eragina modu arrazoituan interpretatu ahal izan dira.

1. Taula

Azterketarako dimentsio eta kategoriak

DIMENTSIOAK	KATEGORIAK	AZPIKATEGORIAK
Esperientziak/ sentipenak/ anekdotak	Zalantzak/ kezak	
	Sentimendu positiboak	
Planifikazioa	Aspektu metodologikoak	Diseinua
		Denbora kudeaketa

		Espazioeta materiala
	Faktore erretzaileak	Segurako Zentroa
		Gaztetxearen prestutasuna
	Faktore oztopatzaileak	Gaztetxearen egutegia
		Parte-hartzaileen konpromezu falta
	Saioen ebaluazioa	Ebaluazio jarraia
		Amaierako ebaluazioa
Harremanak	Parte-hartzaileen arteko harremanak	
Gertaera kritikoak	Erabakiak hartzea	
Ikaskuntza	Pertsonala	
	Akademiko/ profesionala	

Iturria: Egileak sortua

Ikerketa-prozesu osoan zehar oinarritzko irizpide etikoak errespetatu dira, parte-hartzaileen konfidentzialtasuna, anonimotasuna eta datuen babes egokia bermatuz. Halaber, parte-hartzea borondatezkoa izan da, eta jasotako informazioa soilik helburu akademikoetarako erabili da.

5. ZERBIRTZUAREN GARAPENA

5.1. Testuingurua

5.1.1. Elkartea

Segurako Aterpetxea Emantzipaziorako Laguntza Zentro bat da, eta Zabalduz Gizarte Ekimeneko kooperatiba elkartearen barruan kokatzen da. Bertan, babesgabetasun eta gizarte bazterketa egoeran dauden nerabe eta gazteekin esku-hartze sozialaren esparruan lan egiten da. Elkartek Gipuzkoako Foru Aldundiko Babes eta Inklusio Sareko hainbat baliabide erresidentzial kudeatzen ditu, eta horietako bat da Segurako aterpetxea.

Zentroa Segura herrian kokatzen da, Gipuzkoan, Goierri eskualdearen erdialdean. Muga egiten du Mutiloa, Idiazabal, Zegama eta Zerain udalerriekin. Aterpetxea herriaren erdigunean dago.

Azpimarratzekoa da eraikina ez dela oharkabeen pasatzen, bere ezaugarri eta dimentsioengatik. Instalazioen artean honako hauek nabarmentzen dira: 8, 6 eta 2 oheko gelak, hiru jantoki, bilera-gela bat, egongela, jolas-aretoa, 100 lagunentzako ekitaldi-aretoa, areto interaktiboa, pilotaleku estalia eta kanpoaldean lorategi-gune zabala.

5.1.2. Gaztetxea

Bestalde, esku-hartzea ez da Segurako zentroan gauzatuko, Beasaingo Melmak gaztetxean baizik. Zerbitzuaren helburua berdinen arteko harremanen bidez, gazte talde baten inklusioa bilatzea, esku hartzea gaztetxe batean gauzatu da; besteak beste, erabiltzaileak beste Dd testuinguru bat ezagutzeko helburuarekin eta gaztetxeak duen komunitate izaeraz baliatuz.. Modu honetan, gaztetxe honetan aurrera eramango lirateke esku-hartzearen saio guztiak, denen elkargune bilakatzeko helburuarekin.

Gaztetxea Beasainen kokatzen da, Beasaingo sarreran zehazki. Herria biztanle kopuru aldetik erataina dela esan dezakegu, 13.965 bizatanle baititu. Hori horrela, Seguratik Beasainerako aldaketa nabarmena da. Beasainek hainbat zerbitzu eskaintzen ditu bertan eta testuinguru anitzak biltzen dituen herria izanik, bertako gaztetxea aukera aproposena iruditzen zait. Gaztetxeak areto nagusi bat du, eta, bertan, kontzertu, bazkari, ekitaldiak... egiten dira. Horrez gain, beste bi gela ditu, talde txikiagoak elkartzeko edo proiektu ezberdinak aurrera eramateko erabiltzen direnak. Kanpoaldean, ere, terraza batu.

Gaztetxea ez zen arrazoi logistikoengatik bakarrik aukeratu; izan ere, espazio komunitario informal gisa, gazteen arteko elkarreragina eta parte-hartzea sustatzeko baldintza egokiak eskaintzen ditu. Beste baliabide soziohezitzailerik batzuetan presente egon ohi diren rol instituzionaletatik urrun, berdinen arteko harreman horizontalak eraikitze eta komunitatearekiko loturak garatzeko testuinguru aproposa da.

5.2. Zerbitzuaren helburuak

Esku-hartze honen helburu nagusia nerabe migratzaileen eta tokiko gazteen arteko harremanak sustatzea da, kultura-trukea, komunitatearekiko lotura eta parte-hartze soziala ahalbidetuko dituen espazio seguru, inklusibo eta parte-hartzaile baten bidez. Horretarako, gaztetxea elkargune gisa erabili da, parte-hartzaileek elkar ezagutzeko, esperientziak partekatzeko eta harreman esanguratsuak eraikitze aukera izan dezaten.

Helburu nagusi hori lortzeko, ondorengo helburu espezifikoak planteatu dira:

- Parte-hartzaileen arteko harreman positiboak eta konfiantzazko loturak sustatzea, talde-kohesioa eta elkarrekiko errespetua indartuz.
- Pertenentzia-sentimendua eta komunitatearekiko lotura sendotzea, gazteek tokiko espazio eta harreman sareetan parte hartzeko aukerak sortuz.

- Kultura-trukea eta kulturarteko elkarriketa sustatzea, kultura-aniztasuna aberastasun kolektibo gisa ulertzeko eta balioesteko.
- Parte-hartzaileen ongizate emozionala sustatzea, segurtasuna, aitortza eta entzunak izateko aukerak eskainiko dituen giro bat eraikiz.
- Nerabe migratzaileen autonomia soziala indartzen laguntzea, harreman sare berriak eta komunitateko erreferentzia positiboak garatzeko aukerak eskainiz.
- Gaztetxeko boluntarioen artean migrazioaren, kultura-aniztasunaren eta integrazio-prozesuen inguruko kontzientziario soziala sustatzea, ikuspegi kritiko eta enpatikoago bat garatzeko.

Helburu horiek amaierako ebaluazioaren ardatz nagusi bihurtu dira; izan ere, horien ebaluazioaren bidez aztertu da zein neurritan lortu diren, bai parte-hartzaileen arteko harremanetan, bai komunitatearekiko loturan, bai kultura-trukean eta ongizate emozionalean izandako eraginari dagokionez.

5.3. Esku hartzearen metodologia

Ikaskuntza Zerbitzua esku-hartzearen diseinua, garapena eta ebaluazioa gidatu dituen marko metodologiko orokor gisa ulertu behar bada ere lan honetan, saioen garapenean hainbat metodologia sozioedukatibo osagarri erabili dira, proiektuaren helburu espezifikoak erantzuteko. Horien artean, garapen komunitarioaren ikuspegia nabarmendu da; izan ere, esku-hartzearen helburu nagusietako bat nerabe migratzaileak komunitateko espazio eta harreman sareetan txertatzea izan da. Ikuspegi horretatik, jarduerak gazteen parte-hartzea, elkarren arteko harremanak eta komunitatearekiko lotura sustatzea bilatu dute.

Era berean, parte-hartze metodologiak protagonismo berezia izan du saio guztietan. Jarduerak ez dira edukien transmisio hutsera mugatu; aitzitik, parte-hartzaileek rol aktiboa izan dute, iritziak emanez, erabakiak hartuz, jolasak proposatuz eta taldearen dinamikan eraginez. Horrela, gazteak ez dira jardueren hartzaile hutsak izan, baizik eta prozesuaren eraikuntza kolektiboan parte hartu duten subjektu aktiboak.

Bestalde, talde-dinamiken metodologia ere erabili da, konfiantzazko giroa sortzeko, elkar ezagutza sustatzeko eta talde-kohesioa indartzeko. Horretarako, izaera ludikoa zuten jarduerak proposatu dira, harremanak modu naturalean eraikitze eta parte-hartzaileek espazioa segurutzat eta esanguratsutzat har zezaten.

Azkenik, esku-hartze osoan zehar akonpainamendu sozioedukatiboaren ikuspegia presente egon da. Horren bidez, gazteen beharrei adi egon da, haien erritmoetara egokituz eta harreman horizontaletan oinarritutako laguntza eta orientazioa eskainiz.

5.4. Parte hartzaileak

Proiektu honetan parte hartuko dutenak bi taldeetan banatu ditzakegu, alde batetik erabiltzaileak; eta bestetik, boluntarioak. Erabiltzaileak definitze aldera, Segurako emanzipazio zentroan bizi diren nerabe atzerritarrak dira, 16 eta 18 urte bitarteko sei mutiko dira. Gazte hauek guraso gabe edo tutore legal gabe daude Euskal Herrian eta horregatik daude zentroan, baina gutxi batzuk badituzte familiako kideak herrialdean; hala nola, osaba, lehengusu edo anai-harrebarenbat, babes handiagoa eta sare bat sortzeko aukera handiagoa izanik. Horrez gain, arrera etxean egoteko epe muga bat dute, izan ere, 18 urterekin harrera etxea utzi behar dute eta horrek bere integrazio prozesuan, besteak beste, herriko beste gazteak ezagutzeko aukera, baldintzatzen du. Parte-hartzaileak zentroko hezitzaileekin adostuta hautatu ziren, programaren helburuekin lotura zuten eta jardueretan parte hartzeko interesa edo aukera erakusten zuten gazteak lehenetsiz.

Beste aldetik, Beasaingo gaztetxetik boluntario moduan aritu diren gazte talde batek ere parte hartu du zerbitzuan. 18 eta 25 urte bitarteko gazteak dira, bost neska zein sei mutil; nahiz eta Segurako nerabeak denak mutilak izan, genero ikuspegi hau beharrezkoa, garrantzitsua eta onuragarria izan da. Finean, ez dute harreman edo kontaktu handirik izaten emakumeekin, eta izaten duten kontaktua hezitzaile rolera mugatzen da. Beraz, hortik haratago joatea eta gainera berdinen arteko harremana izanik, beste ikuspegi, jarrera, rol-ak garatu ahal dituzte, haien egunerokotasunean emango ez zirenak. Boluntario hauek egoera ezberdinetan daude; ikasten, lanean, ... beraz, aniztasun horrek zein bakoitzaren egoera eta bizipen pertsonalak proiektua, aberastu dute.

5.5.Saioen deskribapena

Zerbitzua garapen komunitarioaren metodologian oinarritu da, eta integrazioa sustatzen duten dinamikez osatutako sei saiotan egituratu da esku-hartzea. Saio bakoitzak ordubeteko iraupena izan du gutxi gora behera, betiere taldearen ezaugarri eta beharren arabera egokituz. Hiru egunetan aurrera eramán da, egun bakoitzean bi saio eramán dira aurrera, beraz bi orduko hiru egunetan elkartu gara eta guztira sei saio eramán dira aurrera. Erabaki honen arrazoia jarraikortasun bat eta konstantzia bat mantentzearena da. Finean, asteburuan izanda eta nerabe zein bolondresen egoerak aztertuta, zailagoa izango litzateke sei egunetan pertsona berdinak elkartzea, hiru egunetan baino. Helburuak bete ahal izateko beharrezkoa delako konstantzia eta horri esker lortuko diren intimitate, harremanak, konfidantza, ... bermatu ahal izateko.

Proiektuan sei nerabek eta hamar boluntariok hartu dute parte. Parte hartzaileen kopurua mugatua izan da; izan ere, talde handiegietan zailagoa izaten da intimitatea, konfiantza eta integrazioa lortzea. Bestalde, Gipuzkoako Foru Aldundiko ratioak kontuan izanik, zentroko gazteak gehienez sei izan ahal dira hezitzaile bat baldin badago. Gainera, saio kopurua mugatua denez, egokiagoa iruditzen zait talde txikiago bat osatzea, nahiz eta hamasei laguneko taldea txikia ez izan.

Zerbitzua diseinatzeko prozesuan zehar, gaztetxeko kideekin zein nerabeen zentroko zuzendaritzarekin hainbat bilera egin dira, eta etengabeko harremana mantendu da proposamenaren egokitasuna eta bideragarritasuna bermatzeko. Lankidetzaz horri esker, esku-hartzearen alderdi praktikoak zehaztu ahal izan dira, hala nola ordutegiak, datak eta kokalekua, testuinguru errealeran egokituz. Horrela, diseinatutako zerbitzua ez da planteamendu teoriko edo idealizatu batean geratzen, baizik eta benetako beharrei erantzuten dien proposamen errealista eta aplikagarria bihurtzen da.

5.6. Emandako zerbitzuaren deskribapena (1. Eranskinean garapen saioen garapena)

Ondorengo taulan zerbitzuaren kronograma jasotzen da. Zerbitzua hiru egunetan banaturiko sei saiotan antolatu dira eta saio bakoitzak helburu zehatzak izan ditu.

2. taula.

Saioen deskribapena

1. LEHENENGO EGUNA: elkar ezagutzea				2026/04/26
DINAMIKA		HELBURU ESPEZIKOA	ZERBITZUAREN HELBURU OROKORREKIN LOTURA	
1. SAIOA	Zein gara hiru hitzetan	Modu erraz batean aurkeztea.	Gizarte- harremanak	
	Izarra	Izenak errepasatzea eta elkar ezagutzen jarraitzea.	eta pertenezia-sentimendua sustatzea; integrazio sozialaren oinarriak ezartzea.	
2. SAIOA	Ninja (jokoa)	Talde kohesioa indartzea.	Harreman esangurat suak eraikitzea eta laguntza- sare informalak sustatzea.	
	Txikitako jolasak	Elkar ezagutzen jarraitzea eta txikitako jolasen bidez kultur trukea egitea.		
2. BIGARREN EGUNA: talde izaera indartzea				2026/05/03
3. SAIOA	Itxua eta gidaria	Komunikazioa eta konfidantza indartzea.	Identitatearen eraikuntza, aitortza soziala eta kultura-aniztasunaren balioa lantzea.	
	Zubia	Estrategia eta lankidetzaz lantzea.		
4. SAIOA	Istorioak	Sormena eta harremanak indartzea.	Identitatearen eraikuntza, aitortza soziala eta kultura-aniztasunaren balioa lantzea.	
	Katea	Talde lana eta komunikazioa indartzea.		

	Ninja	Talde kohesioa indartzea.	
	Izenen jokoa	Izenak errepasatze eta ezagutzen jarraitzea.	
	Mimika eta marrazki jolasa	Komunikazioa eta konfidantza indartzea.	
3. HIRUGARREN EGUNA: itxiera			2026/05/09
5. SAIOA	Nirekin eramango dudana	Sortutako harremanak indartzea, ikasitakoaz konsziente izatea eta baloratzea.	Ikaskuntzen kontzientzia hartzea, ongizate emozionala indartzea eta garapen pertsonala baloratzea.

Iturria: Egileak sortua

Lehenengo eguna elkar ezagutzeko eta taldean lehenengo harremanak sortzeko diseinatu da. Horretarako, “Zein gara hiru hitzetan” eta “Izarra” dinamikak erabili dira, parte-hartzaileak modu eroso eta presiorik gabe bere burua aurkezteko aukera izan dezaten. Saioen garapenean ikusi da hasierako urduritasuna pixkanaka gutxitu, eta dinamiken bidez konfiantza handiagoa eta talde izaeraren lehenengo zantzuak agertzen hasi dira. Ondoren, “Ninja” eta “Txikitako jolasak” bezalako jardueren bidez, parte-hartzeileek kultur trukea egiteko, elkarrekin barre egiteko eta harremanak sendotzen hasteko espazioa izan dute. Erabilitako estrategietako bat izan da, aterpeko gazteek jolasak azaltzea, protagonismo eta lidergoa sustatuz.

Horrela, lehenengo saioa parte-hartzaileen artean konfiantza eta segurtasun giroa sustatzeko diseinatu da, programaren ondorengo garapenerako ezinbesteko baldintza. Sarrera-jarduerak eta elkar ulertzeak hasierako ziurgabetasuna murrizten, parekideen arteko hasierako elkarrekintzak errazten eta errespetuan eta parte-hartzean oinarritutako harreman-espazio bat sortzen lagundu dute. Gizarte-hezkuntzaren ikuspegitik, fase hau funtsezkoa da, lotura esanguratsuak eraikitzea baita komunitate-integrazio, elkarrekiko laguntza eta ikaskuntza partekatuaren prozesuak geroago garatu ahal izateko oinarria.

Bigarren egunean, helburu nagusia talde izaera eta lankidetzat indartzea izan da. Saioaren hasieran parte-hartzaile berri batzuk gehitu direnez, aurkezpen txiki bat egin zuten, lehen saioan “zein gara hiru hitzetan” bezalakoa integrazioa errazteko. Ondoren, “itsua eta gidaria” eta “zubia” dinamikak garatu dira, komunikazioa, konfidantza eta elkarlana sustatzeko. Saio horietan nabarmendu da taldearen parte-hartze aktiboa eta elkarren arteko laguntza. Bigarren blokeko jardueretan, “istorioak”, “katea”, “ninja”, “izenaren jokoa” eta “mimika eta marrazki jolasa” bezalako dinamikek sormena, komunikazioa eta talde kohesioa lantzea ahalbidetu du. Ikusi da malgutasuna eta taldearen eharretara egokitzeko gaitasuna ezinbestekoak direla, aurreikusitako denbora eta jardueren garapena ez delako esperotakoa izan. Azken hiru dinamikak inprobisatuak izan dira, denbora gehiago izan dugulako eta hauek gauzatzeko aukera izan dugu.

Finean, saio honetako jarduerak parte-hartzaileen arteko komunikazio trebetasunak eta harreman interpersonalak indartzeko diseinatu dira. Elkarrekintza gidaturako espazioak sortzeak bizipen anitzeko gazteei aukera eman die komunean dauden puntuak aurkitzeko, elkar ulertzea eta harreman estuagoak pixkanaka garatzea sustatuz. Esperientzia mota hauek gizarte-isolamenduari aurre egiten laguntzen dute eta laguntza-sare informalak sortzea errazten dute, eta hori bereziki garrantzitsua da komunitatean integratzeko prozesuak egiten ari diren migratzaile gazteentzat.

Hirugarren eta azken eguna proiektuari itxiera ematera bideratu da. “Nirekin eramango dudana” dinamikan, parte-hartzaile bakoitzak proiektuari, taldeari edo bizitako esperientziei buruzko hausnarketa edo eskertze bat idatzi du. Jarduera honek ikasitakoa balioesteko eta esperientziaren inguruko kontzientzia hartzeko aukera eskaini du. Azkenik, ospakizun txiki baten bidez eman zaio amaiera proiektuari, partekatutako momentuak eta sortutako harremanak ospatuz. Ospakizun hau, hausnarketarekin batera egin da, ordutegi aldaketaren ondorioz; nahiz eta hasieran bananduta aurreikusi zen. Horrez gain, parte hartzeila gutxiago ere egon dira, baina ahal ere giro atsegina eta hurbila mantendu da, eta proiektuari amaiera ematea lortu da.

Saioa esperientzia pertsonalak, identitateak eta elementu kultural esanguratsuak partekatzeko espazio gisa diseinatu da. Esperientzien truke honek talde barruko aniztasuna ikuspegi positibo batetik nabarmendu da, aitortza, enpatia eta elkarrekiko errespetua sustatuz. Gainera, norberaren identitatearen alderdi garrantzitsuak adierazteko aukerak eskaintzeak autoestimua eta pertenezia sentimendua indartzen ditu, ongizate emozionalarekin eta gizarte-parte-hartzearekin estuki lotutako elementuak.

Horrela, esan dezakegu zerbitzuaren garapenean zehar taldearen bilakaera ikusi izan dela. Dinamika ludiko eta parte-hartzaileen bidez, kultura-trukea, komunikazioa eta harreman positiboak sustatu ziren eta horrek guztiak esku-hartzearen helburuak lantzea ahalbidetu du.

Bestalde, nire rola profesional gisa, esku-hartze honetan ez da jardueren antolaketa eta koordinaziora mugatu. Prozesu osoan zehar hainbat rol bete ditut, parte-hartzaileen beharretara eta saioen garapenari egokituz. Alde batetik, erraztaile gisa jardun dut, elkarrikteta, parte-hartzea eta elkarrekintza sustatuko zituzten espazio seguruak sortuz. Bestetik, bitartekari lana ere egin dut, parte-hartzaileen arteko harremanak sendotzen lagunduz eta sor zitezkeen zailtasun edo desadostasun egoerak kudeatuz.

Era berean, behatzaile parte-hartzailearen rola hartu dut; izan ere, saioetan aktiboki parte hartzearekin batera, bertan gertatutako dinamika, harremanak, emozioak eta ikaskuntzak sistematikoki behatu eta erregistratu ditut. Horrek aukera eman dit prozesuaren garapena modu jarraituan aztertzeko eta lortutako emaitzak ulertzeko beharrezko ebidentziak jasotzeko.

Azkenik, erreferente sozioedukatibo gisa ere jardun dut, gazteei laguntza, orientazioa eta akonpainamendua eskainiz, betiere harreman horizontalak eta konfiantzazko loturak eraikitzen saiatuz. Zentzu horretan, nire egitekoa ez da izan soilik jarduerak gidatzea, baizik eta parte-

hartzailen autonomia, ongizate emozionala, harreman sozialak eta komunitatearekiko loturak indartzen laguntzea, lan honen oinarri teorikoarekin eta mentoretza sozialaren ikuspegiarekin bat etorritz.

6. EMAITZAK

6.1. Ikaskuntza prozesuaren emaitza

Ondorengo atalean, egunerokoan jasotako bizipenak eta gertaerak oinarri hartuta, esku-hartzearen prozesuan zehar izandako ikaskuntzak aurkezten dira. Horretarako, aurretik definitutako sistema kategorialeko dimentsioak hartu dira kontuan: planifikazioa, harremanak, esperientziak, sentipenak eta anekdotak, gertaera kritikoak eta ikaskuntza. Emaita hauek ez dira soilik diseinatutako zerbitzuaren garapenarekin lortzen; aldiz, Ikaskuntza Zerbitzuaren metodologiaren bidez izandako hazkunde pertsonal eta profesionalaren adierazle ere badira.

6.1.1. Planifikazioa

Lehenik eta behin, esku-hartzearen diseinua benetako behar sozial bati erantzuteko sortu dela ikus daiteke. Proiektuaren hasieratik, segurako zentroko zuzendariarekin izandako harremanak aukera eman zuen nerabe migratzaileen behar errealak identifikatzeko eta horren arabera helburu zehatzek eraikitze. Horrek esku-hartzeari zentzu praktikoa eta errealista eman zion.

“Zentroko zuzendariak beharrak bidali zizkidanez, errazagoa da helburu orokor erreal bat sortzea, benetako arazo bati erantzungo diotelako, eta honek, forma gehiago ematen dio esku-hartzeari.” (EGUNEROKOA, 2026/01/22)

Horrez gain, prozesu osoan zehar erakunde ezberdinen arteko koordinazioak garrantzi handia izan du. Gaztetxeko kideen eta zentroko profesionalekin izandako etengabeko komunikazioak zerbitzuaren antolaketa eta egokitzapena ahalbidetu zuen.

“Bilera oso ongi joan da eta haiei oso ideia ona eta baliagarria iruditzen zaie, bai nerabe zein gaztetxearentzako. Oso pozik irten naiz bileratik, ordutegiak eta baliabideak zehaztu ditugu.” (EGUNEROKOA, 2026/04/19)

Aspektu metodologikoei dagokienez, malgutasuna izan da esku-hartzearen oinarrietako bat. Saieon egitura aurrez prestatuta egon arren, parte-hartzeileen erritmo eta beharretara egokitzeko gaitasuna ezinbestekoa izan da. Horri esker, dinamika berriak txertatu ahal izan dira edo aurreikusitako jarduerak moldatu.

“Taldeak pixka bat mugitu nahi zuela nabaritu dut, beraz aurreikusita ez zegoen joko bat egin dugu.” (EGUNEROKOA, 2026/04/26)

Era berean, denboraren kudeaketak ere egokitzapen gaitasuna eskatu zuen. Dinamika batzuk aurreikusitakoa baino motzagoak izan ziren, parte-hartzaileen lotsa edo urduritasunaeren odnorioz; hala ere, egoera horiek aprobetxatu egin ziren taldearen interesetara egokitutako jarduera berriak proposatu eta aurrera eramateko.

“Gaurko saioan ohartu naiz, zein garrantzitsua den taldea ezagutzea eta taldearen beharretara egokitzea, gaur ordu erdi libre geratu zaigunean, taldea zein gogoekin zegoen aztertu eta horren arabera joan naiz hiru joko hoiek azaltzen eta aurrera eramaten.” (EGUNEROKOA, 2026/05/03)

6.1.2. Harremanak

Harreman dimentsioari dagokionez, proiektuak pixkanaka talde kohesioa indartzea ahalbidetu zuen. Lehenengo saioan taldearen urduritasuna eta isiltasuna nabarmenak izan baziren ere, saioek aurrera egin ahala konfiantza giro handiagoa sortu zen.

“Lehen zati honen hasiera eta amaieran aldaketa izugarri nabaritu dut eta denak erosoago zeudela eta talde izaera bat garatzen ari dela nabaritu dut.” (EGUNEROKOA, 2026/04/26)

Bestalde, espazioaren eta materialen hautaketak ere eragin zuzena izan zuen parte-hartzaileen erosotasunean. Hamaiketako gehitzeak, adibidez, komunikazio informalerako espazio bat sortu zuen eta harremanak indartzeko aukera eman zuen.

“Hamaiketakoan ere hitz egiten jarraitu dute elkarren artean eta harremanak pixka bat gehiago landu direla ikusi dut.” (EGUNEROKOA, 2026/04/26)

Era berean, hezitzaileen parte-hartze aktiboak ere giro inklusiboago bat sortzen lagundu zuen. Hasiera batean behatzaile rola aurreikusi bazen ere, taldearen parte izatea egokiagoa zela erabaki zen.

“Nahiko bortitza iruditzen zitzaidan bera hor borobiletik, taldetik, kanpo egotea begira. ... eta orduan bera era parte izatea erabaki dut.” (EGUNEROKOA, 2026/04/26)

6.1.3. Esperientziak, sentipenak eta anekdotak

Prozesuan zehar hainbat emozio eta sentipen identifikatu dira, bai parte-hartzaileen aldetik bai egilearen aldetik. Hasierako urduritasunak eta ziurgabetasunak pixkanaka erosotasunari eta konfiantzari eman zioten lekua, taldearen garapenarekin batera.

Bestalde, parte-hartzaileen protagonismoa sustatzea izan da metodologiaren beste ezaugarri nagusietako bat. Dinamika askotan gazteek beraiek azaldu dituzte jolasak edo gidatu dituzte jarduerak.

“Ondoren parte-hartzaileak jarraitu dute joko ezberdinak azaltzen.” (EGUNEROKOA,

2026/04/26)

Esperientzia horiek parte-hartzaileak entzunak, baloratuak eta taldearen parte sentitzen lagundu zuten.

6.1.4. Gertaera kritikoak

Faktore erreztzaileen artean, bereziki nabarmendu behar da Segurako zentroaren eta gaztetxearen prestutasuna. Bi espazioek proiektua aurrera eramateko baliabideak, denbora eta laguntza eskaini dituztelako.

“Haien prestutasuna uneoro hor egon dela eta gainera kezkatu egin direla nola atera den eta zein emaitza izan dituen.” (EGUNEROKOA, 2026/05/20)

Hala ere, hainbat faktore oztopatzeile ere agertu ziren prozesuan zehar. Bereziki, ordutegi aldaketek eta parte-hartzeile batzuen konpromezu faltak azken saioaren garapenean eragina izan zuen.

“Aldaketak medio, jende gutxiago etorri da. Hau da, Seguratik bi gazte etorri dira bakarrik azkenean eta gaztetxetik sei. Jende gutxiago zegoela ikaragarri nabaritu da ... ospakizuna ez da guztiz ospakizuna izan amaiera nahiko arraroa izan delako jendea falta zelako, ordua aldatu genuelako, beraz horrek pixka bat triste utzi nau. Amorrutxo asko ematen dit nire esku ez dagoen zerbaiten ondorioz, ... lan guztia egin ondoren itxiera egunean bakarrik bi nerabe etortzea, baina ezin dut ezer gehiago egin nik.” (EGUNEROKOA, 2026/05/03)

Horrek frustrazioa eta tristura sortu bazin ere, egoera horrek hezitzaile gisa malgutasuna eta egoeren aurrean moldatzeko gaitasuna garatzeko aukera eman zuen, ikaskuntza profesionala zein pertsonala igarritik.

“Hezitzaile bezala prest egon behar zara horrelako egoeretarako, beti ez delako dena antolatu duzun moduan irtengo.” (EGUNEROKOA, 2026/05/03)

6.1.5. Ikaskuntza

Ikaskuntza pertsonalari dagokionez, egunerokoan etengabe agertzen dira zalantzak, urduritasunak eta segurtasun faltarekin lotutako sentimenduak. Proiektuaren dimentsioak eta errealitateak presioa sortzen zuen harren, pixkanaka konfidantza eta motibazioa handitzen joan ziren.

“Batzuetan, horrelako postuetako jendearekin hitz egiterako garaian ohartzen naiz nire proiektua errealia eta garrantzi handikoa dela eta horrek poztu eta presio gehiago jartzen

dit.” (EGUNEROKOA, 2026/05/10)

Halaber, marko teorikoaren lanketak eta esku-hartzearen diseinuak kolektiboaren inguruko ulermen sakonagoa garatzeko aukera eman zuten.

“Kolektibo hau ezagutzen nuela uste nuen, baina marko teorikoa egiterako garaian pila bat ikasi eta ulertu dudala iruditzen zait, eta ez bakarrik kolektibo honen inguruan, baizik eta gizartearen inguruan.” (EGUNEROKOA, 2026/02/28)

Azkenik, proiektuak gizarte-hezkuntzaren praktikarekiko ikuspegi kritikoago bat garatzeko aukera eman du. Nerabe migratzaileekin eindako elkarriketek agerian utzi dute harremantzeko espazio seguru eta gidatuen beharra existitzen dela.

“Beldurra eta ziurgabetasuna direla nabarmentzen direnak lagunak edo jendea ezagutzerako garaian... Baita ere, esan zidan, kalean pare bat aldiz topo egitean eta festetan ere topo egitean egiten zituela lagunak, behin eta berriro topo egiteak ahalbidetzen duela lagunak egitea. Beraz, espazio bat egongo balitz hezitzaileek bideratuta, jendea bertara joan eta topo eginez lagunak egiteko ea parte hartuko zuen galdetzean, baietz erantzun zidan. Beraz, argi dago espazio hauen beharra dagoela.” (EGUNEROKOA, 2026/05/14)

Beraz, esku-hartze hau ez da soilik zerbitzu puntual bat izan; aitzitik, ikaskuntza prozesu bat bihurtu da, non gaitasun profesionalak, hausnarketa kritikoa eta konpromezu soziala modu bateratuan garatu diren.

6.2. Zerbitzuaren inpaktua

Esku-hartze honen bidez garatutako Ikaskuntza Zerbitzuko proiektuak inpaktu esanguratsua izan du bai parte-hartzaileengan, bai espazio komunitarioan bertan, baita nire garapen pertsonal eta profesionalean ere. Zerbitzuaren helburua ez zen soilik aisialdiko jarduerak eskaintzea, baizik eta inoren kargura ez dauden nerabe migratzaileen arteko harremanak indartzea, kultura-trukea sustatzea eta parte-hartze aktiboa ahalbidetuko zuen espazio seguru eta inklusibo bat sortzea. Horrenbestez, inpaktua dimentsio sozial eta komunitarioan azter daiteke.

Lehenik eta behin, parte-hartzaileen artean talde kohesio handiagoa sortu zela antzeman zen. Hasierako saioetan urduritasuna, lotsa eta distantzia nabarmenak ziren arren, dinamiken bidez pixkanaka konfiantza giroa eraikitzen joan zen. Egunerokoan jasotzen den bezala, lehenengo saioaren amaieran jada “denak erosoago zeudela eta talde izaera bat garatzen ari zela” nabaritu zen (EGUNEROKOA, 2026/04/26). Horrek erakusten du espazio parte-hartzaileek eta jolas kooperatiboek harreman positiboak sustatzeko duten gaitasuna.

Era berean, kulturarteko harremana eta kultura-trukea modu naturalean eman ziren saioetan zehar. Bereziki “txikitako jolasak” dinamikaren bidez, parte-hartzaileek beren herrialdeetako

eta haurtzaroko jolasak partekatu zituzten, eta horrek bakoitzaren kultura eta bizipenak balioan jartzea ahalbidetu zuen. Dinamika horietan gazteek protagonismo aktiboa hartu zuten, jokoak azaltzerakoan lidergoa eta iniziatiba erakutsiz. Horrek parte-hartzaileak entzunak eta kontuan hartuak sentiarazi zituen, aniztasuna aberastasun kolektibo gisa ulertzen lagunduz.

Bestalde, zerbitzuak gazteen parte-hartzea eta autonomia sustatzeko ere balio izan zuen. Dinamika askotan protagonismoa gazteen esku utzi zen; hots: jokoan azaltzen, erabakiak hartzen edo taldearen erritmoa egokitzen. Horrek haien agentzia gaitasuna indartu zuen, askotan helduek gidatutako espazioetan bigarren planoan geratzen diren nerabe migratzaileei ahotsa emanez. Gainera, taldearen beharretara egokitzeko egin ziren moldaketek erakutsi zuten parte-hartzaileak ez zirela jardueren hartzaile hutsak, baizik eta prozesuaren parte aktiboak.

Ongizate emozionalaren ikuspegitik ere eragin positiboak antzeman ziren. Saioen garapenean zehar parte-hartzaileak gero eta erosoago agertu ziren, hasierako lotsa eta ziurgabetasuna murriztuz. Konfiantzazko giroak parte-hartzea erraztu zuen eta taldearen parte sentitzeko aukerak eskaini zituen.

Komunitate mailan ere inpaktu positiboa egon zen. Gaztetxearen eta nerabeen zentroaren arteko elkarlanak bi errealitate ezberdin hurbiltzea ahalbidetu zuen, sare komunitarioak indartuz. Horrez gain, boluntario taldeak ere kontzientziazio prozesu bat bizi izan zuen, gazte migratzaileen errealitatea gertutik ezagutuz eta haiekin espazio informal eta horizontalak partekatuz. Zentrotik etortzen zen hezitzailearen parte-hartzea ere esanguratsua izan zen; hasieran behatzaile rola izatea aurreikusi bazen ere, azkenean taldearen parte izatea erabaki zen, eta horrek, giro naturalagoa eta hurbilagoa sortu zuen.

Hala ere, proiektuak hainbat muga eta zailtasun ere agerian utzi ditu. Saioen antolaketan ordutegi aldaketak, espazioaren erabilgarritasuna eta parte-hartzaileen asistentzia irregularra bezalako egoerak gertatu ziren, azken saioan bereziki eragina izan zutenak. Azken eguneko parte-hartzaile baxuak aurreikusitako itxiera emozionala baldintzatu zuen, eta horrek erakutsi zuen horrelako esku-hartzeetan testuinguruaren eta antolaketa logistikoaren garrantzia handia dela. Hala ere, egoera horiei aurre egiteko gaitasunak eta malgutasunak ere ikaskuntza profesional handia ekarri zuten.

Nire garapen pertsonal eta profesionalari dagokionez, proiektu honek aukera eman dit hezitzaile sozialaren rola modu praktikoa bizitzeko. Prozesuan zehar koordinazioa, talde dinamizazioa, gatazken prebentzioa, egokitzea eta beharren identifikazioa bezalako gaitasunak garatu ditut. Gainera, egunerokoaren bidez hausnarketa kritikoa egiteko aukera izan dut; emozioak, zalantzak eta ikaskuntzak identifikatuz. Zentzu horretan, esperientziak baieztatu dit gizarte-hezkuntzak harremanetan, entzute aktiboan eta komunitatearen eraikuntzan duen garrantzia.

Azken batean, zerbitzu honek erakutsi du Ikaskuntza Zerbitzua tresna pedagogiko eta sozial eraginkorra dela kultura-aniztasuna lantzeko, harreman komunitarioak sendotzeko eta nerabe

migratzaileei parte-hartze espazio esanguratsuak eskaintzeko. Era berean, agerian utzi du integrazioa ez dela soilik gazte migratzaileen ardura, baizik eta komunitate osoaren eta erakundeen erantzunkidetasunean oinarritzen den prozesu kolektiboa dela.

6.3. Hausnarketa eta garapen profesionala

Proiektu hau garatzea esperientzia aberasgarria eta eraldatzailea izan da niretzat, maila profesionalean zein pertsonalean. Hasieratik argi nuen esku-hartze honek ez zuela soilik helburu akademiko bat izango, komunitatean identifikatutako behar sozial bati erantzuteko asmoz diseinatu baitzen. Horregatik, prozesu osoan zehar eginiko hausnarketak aukera eman didate nire rola, gaitasunak eta Gizarte Hezkuntzaren zentzua modu kritikoan eta praktikoa ulertzeko.

Lehenik, ohartu naiz gizarte-hezitzaileen lana ez dela jarduerak prestatzea edo dinamika batzuk gidatzea soilik. Harremanetan oinarritutako jarduna dela ulertu dut, non entzute aktiboa, presentzia, malgutasuna eta konfiantza sortzeko gaitasuna funtsezkoak diren. Esku-hartze honetan eta kolektibo honekin eginiko lanak agerian utzi dit, askotan espazio seguruak eta epeirik gabeko harremanak direla benetan behar dituztenak. Zentzu horretan, proiektuak aukera eman dit lotura afektibo eta horizontalek duten garrantzia praktikan ikusi eta jartzeko.

Era berean, ikusi dut esku-hartze sozioedukatiboak ezin direla aurrez guztiz kontrolatu edo aurreikusi. Saiotetan zehar hainbat egoera gertatu izan diren aldetik; hala nola, ordutegi aldaketak, parte-hartzaile batzuen absentziak edo aurreikusitako jardueren erritmo desberdinak. Hasieran egoera horiek frustrazioa sortu zidaten arren, pixkanaka ulertu dut hezitzaileen gaitasun nagusietako bat egokitze eta egoerei erantzuteko ahalmena dela, eta praktikan jartzeko aukera izan dut. Esperientzia honek erakutsi dit askotan prozesua bera dela emaitza baino garrantzitsuagoa.

Bestalde, proiektuak nire aurreiritzi eta ideiak berrikusteko aukera ere eman dit. Hasieran kolektibo honen inguruko ezagutza nahikoa nuela uste nuen arren, marko teorikoa lantzen eta gazteekin zuzenean harremanetan egotean konturatu naiz errealitatea askoz konplexuagoa dela. Migraio prozesuak, autonomia eraikitze zailtasunak, identitate gatazkak edo bakardade sentimenduak sakonago ulertzeko aukera izan dut. Horrek guztiak ikuspegi kritikoago eta enpatikoago bat garatzen lagundu dit.

Profesionalki, hainbat gaitasun garatzeko aukera izan dut. Bereziki, komunitateko eragileekin koordinatzeko, taldeak dinamizatzeko eta parte-hartzaileen beharretara egokitutako erabakiak hartzeko gaitasuna indartu dut. Gainera, datuen bilketak eta egunerokoaren erabilerak nire jardun profesionala modu kritikoan aztertze eta jartzeko aukera eman didate, hausnarketa etengabea gizarte-hezitzailearen lanaren funtsezko osagaia dela ulertaraziz.

Halaber, proiektu honek baieztatu dit komunitatearen garrantzia ezinbestekoa dela integrazio prozesuetan. Nerabe migratzaileekin lan egiteak erakutsi dit integrazioa ez dela soilik pertsona migratzailearen ardura; komunitate osoarena, erakundeen eta herritarren erantzunkizunean oinarritzen den prozesua dela. Gaztetxearen eta Segurako Zentroaren arteko elkarlanak argi erakutsi du harremanetarako espazioak sorten direnean benetako loturak eraikitzeke aukera dagoela.

Azkenik, esperientzia honek nire etorkizun profesionalari buruzko ziurtasun handiagoa eman dit. Gizarte Hezkuntzak errealitateak eradatzeko duen potentziala gertutik bizitzeko aukera izan dut, eta horrek motibazioa eta konpromezu soziala indartu dizkit. Proiektu hau ez da soilik Gradu Amaierako Lan bat izan; nire burua gizarte-hezitzaile gisa eraikitzeke prozesu bat ere izan da. Esperientzia honek berretsi dit gizarte-heziketaren zentzua ez dagoela jarduerak diseinatzean bakarrik, baizik eta pertsonen arteko harremanak, komunitate-loturak eta parte-hartze aukerak sustatuz errealitate sozialetan eragiteko gaitasunean.

7. ONDORIOAK

Gradu Amaierako Lan honen bidez garatutako esku-hartzeak aukera eman du kultura-aniztasuna, integrazioa eta gizarte-hezkuntzaren praktika modu teoriko zein praktikokoan lantzeko. Ikaskuntza Zerbitzuaren metodologian oinarritutako proiektu honen bidez, nerabe migratzaileen eta tokiko gazteen arteko elkargune seguru eta parte-hartzeile bat sortu da, harreman horizontalak, kultura-trukea eta komunitatearekiko lotura sustatzeko helburuarekin.

Amaierako ebaluazioetan eta prozesuan zehar jasotako ebidentzietan ikusi denez, amaierako ebaluazioetan eta prozesuan zehar jasotako ebidentzietan oinarrituta, hasieran planteatutako helburuen norabidean aurrerapen esanguratsuak eman direla esan daiteke. Alde batetik, parte-hartzaileek protagonismo aktiboa hartzeko aukera izan dute saioetan zehar, jarduerak proposatuz, jokoak azalduz eta taldearen dinamikan modu autonomoan parte hartuz. Horrek autonomia sozialarekin lotutako gaitasunak indartzeko aukera eskaini du, hala nola parte-hartzea, erabaki txikiak hartzea eta talde barruan erantzukizunak bere gain hartzea. Horrek autonomia sozialarekin lotutako gaitasunak indartzeko aukera eskaini du, hala nola parte-hartzea, erabaki txikiak hartzea eta talde barruan erantzukizunak bere gain hartzea. Dinamika askotan protagonismo aktiboa hartu dute, jokoak azalduz, erabakiak hartuz edo taldearen erritmoan parte hartuz, eta horrek haien agentzia gaitasuna indartu du.

Bestetik, parte-hartzaileen artean harreman berriak eta sare sozialak sortzea ere lortu dela ikusi da. Hasierako urduritasuna eta distantzia pixkanaka konfiantza giro bihurtu zen, eta saioek aurera egin ahala talde izaera gero eta handiagoa zen. Horrek erakusten du espazio informal eta gidatuek harreman esanguratsuak sortzeko duten garrantzia, bereziki bakardade edo bazterketa arriskuan dauden gazteen errealitateetan.

Era berean, boluntario taldearen komtzientziazio prozesua ere nabarmena izan da. Tokiko gazteek nerabe migratzaileen errealitatea gertutik ezagutzeko aukera izna dute, aurreiritziak apurtuz eta ikuspegi enpatikoago bat garatuz. Horrek agerian uzten du integrazioa ez dela soilik migratzaileei dagokien prozesua, komunitate osoaren erantzunkizuna eskatzen duen jarrera kolektiboa baizik.

Kultura-trukea ere modu naturalean eman da saioetan zehar. Jolasen, elkarrizketen eta partekatutako esperientzien bidez, parte-hartzeile bakoitzaren kultura eta bizipenak balioan jartzeko aukera izanik. Horrek aniztasuna aberastasun kolektibo gisa ulertzen lagundu du, eta parte-hartzeile guztiek taldearen parte sentitzeko espazio inklusiboago bat sortuz.

Horrez gain, Ikaskuntza Zerbitzuaren metodologiak nire garapen pertsonal eta profesionalerako aukera izan da. Hasieran planteatutako helburu pertsonalak ere bete direla esan daiteke. Izan ere, hainbat eragile eta ekarterekin koordinatzeko aukera izan dut, komunitateko beharrak identifikatzen ikasi dut eta justizia soziala eta berdintasuna sustatuko zituen zerbitzu errealista bat diseinatu eta martxan jartzeko esperientzia eskuratu dut. Gainera, datuak biltzeko, aztertzeko eta hausnarketa kritikoa egiteko gaitasunak garatu ditut, egunerokoa tresna baliotsu bihurtuz nire ikaskuntza prozesuan.

Hala ere, proiektuak hainbat muga ere agerian utzi ditu; hala nola, ordutegi aldaketak, parte-hartzeileen asistentzia irregularrak edo denboraren mugak esku-hartzearen garapenean izan duten eragina. Horrek erakutsi dit gizarte-hezkuntzaren jarduna ezin dela modu itxi eta zurrunean ulertu, malgutasuna eta etengabeko egokitzapena beharrezkoak direla baizik.

Azken batean, lan honek baieztatu du harreman sozialek, komunitatearekiko loturek eta parte-hartze aukerek garrantzi handia dutela nerabe migratzaileen integrazio-prozesuetan. Jakina, esku-hartze honek ez du integrazioa bere osotasunean bermatu, baina harreman berriak sortzeko, pertenezia-sentimendua indartzeko eta komunitatearekiko lotura eraikitzen hasteko baldintza egokiak sustatu dituela esan genezake. Zentzu horretan, esperientziak agerian utzi du integrazioa ez dela helburu administratibo edo instituzional hutsa; aldiz, eguneroko harremanetan, aitortzan, parte-hartzean eta partekatutako espazioetan eraikitzen den prozesu dinamikoa dela. Horregatik, etorkizuneko gizarte-hezitzaile gisa, integrazioa ez nuke soilik baliabideetara edo zerbitzuetara iristearekin lotuko, baizik eta pertsonen arteko loturak sortzeko, komunitatean parte hartzeko eta pertenezia-sentimendua garatzeko aukerak sustatzearekin ere.

8. MUGAK ETA HOBETZE PROPOSAMENAK

Esku-hartze honek emaitza positiboak izan dituen arren, prozesuan zehar hainbat uga ere agerian geratu dira, eta horiek kontuan hartzea beharrezkoa da etorkizuneko esku-hartzeak hobetu ahal izateko.

Lehenik eta behin, muga handietako bat denboraena izan da. Proiektua hiru egunetan eta sei saiotan garatu da, eta horrek hainbat alderdi sakonago lantzea mugatu du. Nahiz eta taldearen bilakaera eta harremanen sorrera nabarmena izan, denbora gehiago izanez gero aukera gehiago egongo litzateke harremanak sendotzeko, konfiantza handiagoa eraikitzeko eta landutako gaiak sakontasun handiagoz lantzeko. Bereziki, integrazioarekin identitatearekin edo emozioekin lotutako gaiak modu lasaiago eta progresiboago batean lantzeko aukera faltan sumatu da.

Horrez gain, denbora mugatuak eragina izan du talde kohesioan ere. Harremanak sortzen hasi ziren harren, prozesua amaitzerakoan sentsazioa geratu da taldearen arteko loturak gehiago garatzeko aukera egon zitekeela. Izan ere, mota honetako esku-hartzeetan harreman esanguratsuak eraikitzea ez da berehalakoa; denbora, jarraikortasuna eta egonkortasuna behar dira.

Beste muga garrantzitsu bat parte-hartzaileen asistentzia irregularra izan da. Parte-hartzaile batzuk ez dira saio guztietara etorri, eta horrek talde dinamiketan eta konfiantza giroaren eraikuntzan eragina izan du. Azken saioan bereziki nabaritu zen egoera hori; izan ere, aurreikusitako parte-hartzaile kopurua baino askoz gutxiago etorri zen, eta horrek itxiera emozionala baldintzatu zuen. Horrelako egoerek erakusten dute konpromiso eta jarraikortasun falta oztopo garrantzitsua izan daitekeela talde prozesuetan.

Era berean, boluntarioen eta erabiltzaileen ordutegi eta errealitate desberdinek ere antolaketa zaildu dute. Parte-hartzaile bakoitzak bere eguneroko erritmoa, interesak eta egoera pertsonalak dituenek, zaila izan da guztientzat egokiak ziren datak eta ordutegiak mantentzea. Horrek agerian uzten du koordinazio eta antolaketa lan handia behar dela horrelako proiektu komunitarioetan.

Saio kopuruak ere ez du ahalbidetu proiektuaren epe luzeko inpaktua aztertzea. Momentuko bizipenak, emozioak eta harremanak behatu ahal izan diren arren, ezin izan da jakin sortutako harreman horiek denboran mantenduko ote diren edo proiektuak benetako jarraipen komunitariorik izango duen. Horregatik, etorkizuneko proposaenetan interesgarria izango litzateke jarraipen saioak edo topaketa informal gehiago antolatzea, sortutako loturei jarraipena emateko.

Bestalde, muga metodologikoei dagokionez, emaitzen interpretazioa batez ere egunerokoan jasotako behaketetan, parte-hartzaileen ebaluazio-fitxetan eta hausnarketa prozesuan oinarritu da. Horrek esku-hartzearen garapena sakon aztertzeko aukera eman badu ere, datuen izaera nagusiki kualitatiboak eta parte-hartzaile kopuru mugatuak emaitzak beste testuinguru edo kolektibo batzuetara transferitzeko aukerak mugatzen ditu.

Horrenbestez, hobekuntza moduan, zerbitzuaren iraupena luzatzea izango litzateke. Saio gehiago eta denbora tarte zabalagoa izateak aukera emango luke konfiantza giro sendoagoa eraikitzeko eta gai konplexuagoak modu progresiboago batean lantzeko. Horrez gain, parte-hartzaileek elkar hobeto ezagutzeko eta harreman naturalagoak garatzeko aukera handiagoa

izango lukete.

Era berean, interesgarria izango litzateke ekimena jarduera puntual gisa ulertu beharrean, jarraipena izango duen programa komunitario gisa planteatzea. Horrek sortutako harremanak sendotzea, komunitatearekiko lotura indartzea eta integrazio-prozesuak modu iraunkorragoan laguntzea ahalbidetuko luke. Gainera, gaztetxearen eta Segurako zentroaren arteko lankidetzaren egonkortzeko aukera eskainiko luke.

Bestetik, interesgarria izango litzateke parte-hartzaileekin aurretiazko konpromiso handiago bat lantzea, saio guztietan etortzearen garrantzia azpimarratuz. Horrez taldearen egonkortasuna eta kohesioa indartu ahal izango lituzke. Era berean, boluntario taldearen aurretiazko prestakuntza edo sentsibilizazio saio txiki batzuk egitea ere baliagarria izan liteke, migrazioaren errealitatea eta kulturartekotasuna sakonago lantzeko.

Azkenik, etorkizunean interesgarria izango litzateke komunitateko beste eragile batzuk ere proiektuan txertatzea; hala nola, herriko elkarteak, kirol taldeak edo kultur espazioak. Horrek sare komunitario zabalagoa sortzen lagunduko luke eta nerabe migratzaileek herriko bizitzan parte hartzeko aukera gehiago izango lituzke.

Ondorioz, nahiz eta proiektuak hainbat muga izan dituen, esperientziak erakutsi du harremanak, kultura-trukea eta komunitatearekiko lotura sustatzeko espazioek potentzial handia dutela nerabe migratzaileen integrazio-prozesuetan laguntzeko. Horregatik, etorkizuneko esku-hartzeetan erronka nagusia ez litzateke soilik horrelako espazioak sortzea izango, baizik eta denboran zehar mantendu eta komunitatearen eguneroko bizitzan txertatzea.

9. ADIMEN ARTIFIZIALAREN ERABILPENAREN AITORTZA

Atal honetan azaltzen da lan hau garatzeko prozesuan Adimen Artifizialaren (AA) erabilera nola gauzatu den. Hain zuzen ere, AA honako jarduera hauetarako baliatu da:

Ideiak sortzeko eta idazteko erabilera aurreratuako erabilitako tresna: “ChatGPT (GPT-4 bertsioa)

Erabileraren helburua: Hasierako ideiak sortzeko, autoreak bilatzeko, lanaren eskema egituratzeko eta sarrera atalaren aurretiazko zirriborroa idazteko erabili da.

Emandako argibideak edo pront-ak: "Laburbildu 100 hitzetan atxikitzen dizudan lana"; “bilatukontzeptuak lantzen dituzten autoreak” “bere bibliografi eman datu baseetan bialtzeko”

Sortutako edukiaren erabilera: Proposatutako edukia abiapuntu gisa erabili da. Azken zirriborroa, aldiz, egileak garatu eta berridatzi du, sortutako bertsioa esaldi batzuk bakarrik mantenduz.

Berrikuspena eta edizioa: Adimen artifizialak sortutako eduki guztia modu kritikoan berrikusi da, iturri akademikoekin alderatu eta lanaren helburuetara egokitzeko berridatzi da.

Mugak eta kontuan hartu beharreko alderdi etikoak: Edukiaren erabilera automatikoa berrikuspenik gabe saihestu da. Aurkeztutako edukiaren egiletzaren eta egiazkotasunaren erantzukizun osoa hartzen da.

10. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

- Acosta Medina, E. (2022). *Bienestar subjetivo y estrés en menores migrantes no acompañados* [Trabajo fin de máster, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/31800/Bienestar%20Subjetivo%20y%20Estrés%20en%20Menores%20Migrantes%20No%20Acompañados..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Acosta, E., & Martín Cabrera, E. (2024). *Estrés migratorio y bienestar subjetivo en menores migrantes no acompañados*. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 44, 189–216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9249878>
- Agmon, M., Zlotnick, C., & Finkelstein, A. (2015). The relationship between mentoring on healthy behaviors and well-being among Israeli youth in boarding schools: a mixed-methods study. *BMC pediatrics*, 15(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s12887-015-0327-6>
- Aguirre, B. (2013): “El acompañamiento social personalizado como fórmula innovadora de respuesta a personas con trastorno mental y en exclusión social”, *Zerbitzuan*, nº 54, págs. 127-137.
- Alarcón, X. y Prieto-Flores, Ò. (2021). Transnational family ties and networks of support for unaccompanied immigrant youths in Spain: The role of youth mentoring in Barcelona. *Children and Youth Services Review*, 128, 106140. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740921002164>
- Alonso-Bello, E., Santana-Vega, L. E., & Feliciano-García, L. (2020). Competencias de empleabilidad de menores inmigrantes no acompañados en Canarias. *Journal of new approaches in educational research*, 9(1), 16-29. <https://core.ac.uk/download/pdf/287234492.pdf>
- Amiano, I., Gezuraga-Amundarain, M., & Alonso-Sáez, I. (2024). Aprendizaje-Servicio como instrumento para incorporar la Agenda 2030 en las universidades. *Revista iberoamericana de educación superior*, 15(43), 181-198. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722024000200181&script=sci_arttext
- Azmitia, M., Kamprath, N. A., & Linnet, J. (1998). Intimacy and conflict: The dynamics of boys' and girls' friendships during middle childhood and early adolescence. *Making friends: The influences of culture and development*, 3, 171-187.
- Batlle, R. (2018). Guía práctica de aprendizaje-servicio. *Proyecto social*, 4-34. <https://redjovencoslada.es/wp-content/uploads/2021/08/Guia-practica-ApS.pdf>

- Bermejo-Malumbres, E., y Lapeña-Antón, A. (2026). Impacto de los juegos tradicionales en la inclusión social de menores migrantes en Tudela-Navarra, España. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (41), e21015159. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i41.15159>
- Bernal Romero, T., Melendro, M., & Charry, C. (2020). Transition to adulthood autonomy scale for young people: Design and validation. *Frontiers in Psychology*, 11, 457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00457>
- Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1989). *Peer relationships in child development*. John Wiley & Sons.
- Bernstein, L., Rappaport, C. D., Olsho, L., Hunt, D., & Levin, M. (2009). Impact Evaluation of the US Department of Education's Student Mentoring Program. Final Report. NCEE 2009-4047. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Berry, J. W. (1990). Acculturation and adaptation: A general framework. https://www.researchgate.net/publication/278324640_Comparative_Studies_of_Acculturation.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: an international review*, 46 (1) 5-68.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of social issues*, 57(3), 615-631. https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0022-4537.00231casa_token=vNxW7sYqv4AAAAA%3AhEhx5kYPDofMcrTQDrYNrt82BE0AvPGOtPQ7VWXBz5DHHZPm54CYAtbMFCvCeO-xvMX-o84v_xMyqHg
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, nº 64 (3), 3-35.
- Brady, B., Dolan, P. y Canavan, J. (2017). 'He told me to calm down and all that': A qualitative study of forms of social support in youth mentoring relationships. *Child & Family Social Work*, 22(1), 266–274. <https://doi.org/10.1111/cfs.12235>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Callado, R. R. (2005). Modos de inclusión social de los jóvenes inmigrantes: la integración como fundamento de la ciudadanía democrática. *Sociedad y utopía: Revista de ciencias sociales*, (26), 279-294. <https://rua.ua.es/entities/publication/a85df4ea-3c97-448d-bac2-d818104df4d2>

- Campo, T. L., & Thafaga, B. A. (1999). Tendencias de la inmigración marroquí y aproximaciones interculturales. *Migraciones*, (5), 185-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195549>
- Cárdenas Rodríguez, R. (2002). *Interculturalidad e inmigración: medidas para favorecer la integración*. Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación, (16). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10108/8914>
- Chase, E., Knight, A., & Statham, J. (2008). Promoting the emotional wellbeing and mental health of unaccompanied young people seeking asylum in the UK. *London: Thomas Coram*. <https://acortar.link/6nsxg1>
- Chávez, A. R., Villalobos Martínez, A., y Fuentes-Hernández, L. (2019). Promoción de escuelas inclusivas en contextos migratorios rurales. Análisis desde el enfoque territorial del desarrollo. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 279-295. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300279>
- Colvin, M., Cullen, F. T., & Ven, T. V. (2002). Coercion, social support, and crime: An emerging theoretical consensus. *Criminology*, 40(1), 19-42. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-9125.2002.tb00948.x>
- Consejo Europeo (2000): Informe "*Diversidad y cohesión: nuevos retos para la integración de los inmigrantes y las minorías*", Estrasburgo.
- de Juanas Oliva, Á., Esterri, J. D., Castilla, F. J. G., & Martínez, R. M. G. (2022). La influencia de la preparación para las relaciones socioafectivas en el bienestar psicológico y la autonomía de los jóvenes en el sistema de protección. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (40), 51-66. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.03
- Deutsch, N. L., Reitz-Krueger, C., Henneberger, A. K., Futch Ehrlich, V. A. y Lawrence, E. C. (2017). "It gave me ways to solve problems and ways to talk to people": Outcomes from a combined group and one-on-one mentoring program for early adolescent girls. *Journal of Adolescent Research*, 32(3). 291–322. <https://doi.org/10.1177/0743558416630813>
- Dixon, J. (2016). Opportunities and challenges: supporting journeys into education and employment for young people leaving care in England. *Revista Española de Pedagogía*, 263, 13-29.
- Domenech, Eduardo y Magliano, María José (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. En *Pobreza, exclusión social y discriminación étnicoracial en América Latina y el Caribe*. Bogotá (Colombia): CLACSO / Siglo del Hombre. <https://www.aacademica.org/eduardo.domenech/36>

- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (Eds.). (2013). *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412976664.n1>
- Dubois, D. L., Neville, H. A., Parra, G. R., & Pugh-Lilly, A. O. (2002). Testing a new model of mentoring. *New directions for youth development*, 2002(93), 21-57. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029305>
- DuBois, D. L., Portillo, N., Rhodes, J. E., Silverthorn, N. y Valentine, J. C. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(2), 57–91. <https://doi.org/10.1177/1529100611414806>
- DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American journal of public health*, 95(3), 518-524. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2003.031476>
- Endere, M. L., Sandoval Ruiz, A., & Mariano, M. (2023). El rol de la cultura y el patrimonio en los procesos de inclusión social de las personas migrantes. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/248386>
- Epelde Juaristi, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista Sobre La Infancia Y La Adolescencia*, (13), 57–85. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6546>
- Erikson, R. (1993). Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar. In *La calidad de vida* (pp. 101-120). Fondo de Cultura Económica (México). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=582773>
- Erickson, L. D., McDonald, S. y Elder Jr, G. H. (2009). Informal mentors and education: Complementary or compensatory resources? *Sociology of Education*, 82(4), 344–367. <https://doi.org/10.1177/003804070908200403>
- Estefanía, M. M., Bravo, A. E. R., Moriche, M. P. R., & Santiago, M. J. D. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (40), 35-50. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.02
- Eusko Jaurlaritza. (2024). 2/2024 Legea, otsailaren 15ekoa, Haur eta Nerabeei buruzkoa (EHAA, 47. zk., 2024ko martxoaren 5a). https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/copia_indice_norm_legisla_infa/eu_indice/adjuntos/Haur-eta-Nerabeen-Legea-EUS.pdf
- Eusko Jaurlaritza. (2017). 152/2017 Dekretua, maiatzaren 9koa, Euskal Autonomia

Erkidegoko haur eta nerabeen arreta eta babeserako udal eta lurralde-gizarte zerbitzuetan arrisku- eta babesgabetasun-egoeren larritasuna baloratzeko tresnaren (Balora) eguneraketa onartzen duena. Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 125. zk., 2017ko uztailaren 3a. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/2017/07/1703354e.pdf>

Evers, A.; Ewert, B.; Brandsen, T. (2014). Social Innovation for Social Cohesion. Transnational Patterns and Approaches from 20 European Cities, Giesen, WILCO.

Fantova Azcoaga, F. (2017). *Servicios sociales e inclusión social: análisis y perspectivas en el País Vasco.* Zerbitzuan (64), 9-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6218883>

Fernández de la Reguera Ahedo, A. (2014). Procesos de autonomía para participar en decisiones: una propuesta teórico-metodológica en contextos migratorios. *GénEroos*, 21(15), 31-56. <https://revistasacademicas.ucol.mx/index.php/generos/article/view/1182>

Fernández-Simo, D., & Cid, X. M. (2016). La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *Inserción sociolaboral y Educación Social*. https://cendocps.carm.es/documentacion/2016_N%C2%BA23.Revista_Educacion_Social.pdf#page=16

Fernández Suárez, P. (2022). *Modelado BIM del edificio de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad de Oviedo* [Trabajo fin de grado, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/63948/TFG_PabloSuarezFernandez.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Frounfelker, R. L., Miconi, D., Farrar, J., Brooks, M. A., Rousseau, C. y Betancourt, T. S. (2020). Mental health of refugee children and youth: epidemiology, interventions, and future directions. *Annual Review of Public Health*, 41, 159-176. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-040119-094230>

García García, S.; y Rendueles, C. (2017): “Hacia un nuevo trabajo social crítico: el gobierno de lo social en la era neoliberal”, Cuadernos de Trabajo Social, vol. 30, nº 2, págs. 243-260.

Giroux, H., Filippakou, O., y Ocampo, S. (2021). Pedagogía Crítica en la Era del Autoritarismo: Desafíos y Posibilidades. *Izquierdas*, 50. <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718->

[50492021000100203&script=sci_arttext&tlng=pt](https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-7703-consolidado.pdf)

- Gobierno de España. (2011). Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009. Boletín Oficial del Estado, 103, 43821-45484. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-7703-consolidado.pdf>
- Gobierno Vasco. (2017). *Decreto 152/2017, de 9 de mayo, por el que se aprueba la actualización del Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Balora)*. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 125, de 3 de julio de 2017. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/eu/bopv2/datos/2017/07/1703354e.pdf>
- Grau-Añó, M. A. (2010). Inmigración extracomunitaria en España: realidad social y gestión política. *El Cotidiano*, 161, 69–74.
- Griffiths, M., Sawrikar, P. y Muir, K. (2009). Culturally appropriate mentoring for Horn of African young people in Australia. *Youth Studies Australia*, 28(2), 32–40. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.838961884429083>
- Gualacata, A., Campuzano, P., Sánchez, A., y Bonilla, M. (2022). Acciones estratégicas para el fortalecimiento de la interculturalidad educativa escolar ecuatoriana post pandemia covid 19. *Dominio de Las Ciencias*, 8(1), 1001-1015. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383380>
- Hernández Prados, M. Á., & Chamseddine Habib Allah, M. (2012). *Escuela, inmigración y la figura del educador social*. *Revista de Educación Social*, (16). <https://eduso.net/res/revista/16/el-tema-acercamientos/escuela-inmigracion-y-la-figura-del-educador-social/>
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child development*, 82(1), 346-361. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>
- Hiles, D., Moss, D., Thorne, L., Wright, J., & Dallos, R. (2014). “So what am I?” Multiple perspectives on young people’s experience of leaving care. *Children and Youth Services Review*, 41, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.007>
- Instituto de la Juventud (INJUVE). (2003). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven*:

- Segunda encuesta, 2003. <https://www.injuve.es/sites/default/files/sondeo2003-2a.pdf>
- International Organization for Migration. (2024). *Síntesis del Informe Anual 2023* (Informe anual abreviado). <https://publications.iom.int/system/files/pdf/pub2024-005-u-iom-ar-abridged-2023-es.pdf>
- Jiménez Álvarez, M. G., & Ramírez, Á. (2005). *Las otras migraciones: la emigración de menores marroquíes no acompañados a España*. Akal. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/63d1e0b281172637822c2cf9>
- Karcher, M. J. y Nakkula, J. T. (2010). Youth mentoring with a balanced focus, shared purpose, and collaborative interactions. *New Directions for Youth Development*, 2010 (126), 13–32. <https://doi.org/10.1002/yd.347>
- Kauhanen, I., & Kaukko, M. (2020). Recognition in the lives of unaccompanied children and youth: A review of the key European literature. *Child & Family Social Work*, 25 (4), 875–883. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cfs.12772>
- Knorth, E.J., Harder, A.T., Zandberg, T., y Kendrick, A.J. (2008). Under one roof: A review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care. *Children and Youth Services Review*, 30(2), 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2007.09.001>
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J., & Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Journal of Child Development*, 67, 1103–1118.
- Leavey, G., Hollins, K., King, M., Barnes, J., Papadopoulos, C., y Grayson, K. (2004). Psychological disorder amongst refugee and migrant schoolchildren in London. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 39, 191–195. <https://doi.org/10.1007/s00127-004-0724-x>
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 175, de 23 de julio de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2015/07/22/8>
- Llosada-Gistau, J., Casas, F., & Montserrat, C. (2017). What matters in for the subjective well-being of children in care?. *Child Indicators Research*, 10(3), 735–760. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9405-z>
- Manzani, L., y Martínez, M. A. (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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4830464>

- Melaragni Torres, A. V. (2025). Programas de mentoría social para menores extranjeros no acompañados: impacto emocional y psicosocial del rol del mentor como referente comunitario durante el proceso de integración social. <https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/f61fa259-6786-41fc-87f0-11836cdd4fed/content>
- Méndez López, Á. J., Pérez Cosín, J. V., & Uceda i Maza, F. X. (2013). *La importancia de la participación social en el proceso de integración social de las diversidades culturales: horizontes hacia la cohesión social en Europa y España*. Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social, (52), 326–337. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4703412>
- Mezzadra, S. (2012). Capitalismo, migraciones y luchas sociales: La mirada de la autonomía. *Nueva Sociedad*, (237), 159–178. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3826_1.pdf
- Miranda, J. G. (2007). Adolescencia, inmigración e identidad. In *La escuela del siglo XXI [Recurso electrónico]: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación: Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006* (pp. 97-98). Universidad de La Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376184>
- Molés, P. Á. (2009). *Movimientos sociales, relaciones de género y cultura. El caso de los Gaztetxes en Euskadi*. Beca de Emakunde para la realización de trabajos de investigación. <https://agresionesyrespuestas.noblogs.org/files/2014/03/Movimientos-sociales-relaciones-de-g%C3%A9nero-y-cultura.pdf>
- Morrow, K. V., & Styles, M. B. (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of Big Brothers/Big Sisters* (pp. 115-119). Philadelphia: Public/Private Ventures.
- Nussbaum, M. (1999). Women and equality: The capabilities approach. *Int'l Lab. Rev.*, 138, 227. <https://library.fes.de/libalt/journals/swetsfulltext/17160674.pdf>
- Oberoi, A. K. (2016). *Mentoring for first-generation immigrant and refugee youth: National Mentoring Resource Center population review*.
- Olazabal, M., Rodríguez, V., y González, R. (2021). La identidad cultural como recurso local y su integración a la gestión del desarrollo territorial. *Retos de La Dirección*, 15(1), 27-60. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2306-91552021000100027&script=sci_arttext
- Orcasita Pineda, L. T. (2010). *La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes*. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 4(2), 69–82.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-23862010000200007&script=sci_arttext

Ortega Esteban, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: La educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127

Ortiz Duque, A. M. (1996). Fases de la intervención social con inmigrantes. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, N. 4 (octubre 1996); pp. 147-154. <https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/e0b9752a-3ab1-49a4-9aed-0e5a19d9d174/content>

Parlamento Vasco. (2008). *Ley 12/2008, de 5 de diciembre, de Servicios Sociales*. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 242, de 7 de octubre de 2011. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-15726-consolidado.pdf>

Pávez-Soto, I., Poblete-Melis, R., Poblete-Godoy, D., Alfaro-Contreras, C., y Domaica, A. (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 50(95). <https://doi.org/https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>

Petrus Rodger, A. (2004). Educación social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, segunda época, 87-110.

Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of counseling Psychology*, 54(3), 271. <https://psycnet.apa.org/buy/2007-09249-006>

Portes, A., Aparicio, R., & Haller, W. (2009). La segunda generación en Barcelona: un estudio longitudinal. *Informe de investigación. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas*. <http://noeparis.free.fr/Generaciones/Portes.pdf>

Puyo, A., Bravo, A., Ortigosa, E., Rojas, A., Barandiarán, K., y Maroño, A. (2021). *La acogida de menores migrantes en España. Fundación porCausa*. https://porcausa.org/wp-content/uploads/2021/06/Informe-FAB_porCausa2021.pdf

Raithelhuber, E. (2021). 'If we want, they help us in any way': How 'unaccompanied refugee minors' experience mentoring relationships. *European Journal of Social Work*, 24(2), 251–266. <https://doi.org/10.1080/13691457.2019.1606787>

Reizabal, L. & Valencia, V. (1995). Identitate sociala nabarmentzearen eragina eskusio moralean. *Uztaro. Giza eta gizarte-zientzien aldizkaria*, (15), 97-107.

Rhodes, J. E., Grossman, J. B., & Resch, N. L. (2002). Agents of change: Pathways through

- which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. In *Annual Progress in Child Psychiatry and Child Development 2000-2001* (pp. 585-604). Routledge. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00256>
- Rovira, J. M. P. (2011). ¿ Por qué el aprendizaje servicio crea humanidad?. *Aula de innovación educativa*, (203), 10-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3698338>
- Ryan, A. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development*, 72 (4), 1135-1150.
- Sales-Ciges, M. A., Fernández-Berruero, R., & Moliner-García, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358-08.html>
- Sánchez, R. R. (2000). El valor educativo de la amistad en la filosofía de Aristóteles. <https://philpapers.org/rec/SNCEVE>
- Sandín, M. P. (2002). La socialización del alumnado en contextos interculturales. En Essomba, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural*. (pp. 37-45). Barcelona: Biblioteca de aula.
- Sayad, A. (1999). *La doble ausencia*. Anthropos. <https://migralt.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/09/abdelmalek-sayad-la-doble-ausencia.pdf>
- Schneider B., Dixon, K., & Udvari, S. (2007). Friendships of early adolescents in Toronto and Montreal closeness and competition in the inter-ethnic and coethnic. *The Journal of Early Adolescence*, 27, 115-137. doi: 10.1177/0272431606294822.
- Shier, M. L., Gouthro, S. y de Goias, R. (2018). The pursuit of social capital among adolescent high school aged girls: The Role of formal mentor-mentee relationships. *Children and Youth Services Review*, 93, 276–282. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.07.034>
- Sirriyeh, A., & Raghallaigh, M. N. (2018). Foster care, recognition and transitions to adulthood for unaccompanied asylum seeking young people in England and Ireland. *Children and youth services review*, 92, 89-97. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.039>
- Spencer, R. (2006). Understanding the mentoring process between adolescents and adults. *Youth & Society*, 37(3), 287–315. <https://doi.org/10.1177/0743558405278263>
- Spencer, R. (2007). “It’s not what I expected”: A qualitative study of youth mentoring relationship failures. *Journal of Adolescent Research*, 22(4), 331–354. <https://doi.org/10.1177/0743558407301915>

- Stanton-Salazar, R. D. (2011). A social capital framework for the study of institutional agents and their role in the empowerment of low-status students and youth. *Youth & Society*, 43(3), 1066-1109. <https://doi.org/10.1177/0044118X10382877>
- Stedman, R. C. (2002). Toward a social psychology of place: Predicting behavior from place-based cognitions, attitude, and identity. *Environment and behavior*, 34(5), 561-581. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013916502034005001?casa_token=1NeI-uQZ2VcAAAAA:6GZP9hzDfQRMVDYj7c8aC7aug4KPW9umPOTT7bAw_MeiYxrao_nrEQ403gDSxhmC3ugpRMND Ou4Ee
- Tajfel & Wilkes, (1963). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. Austin eta S. Worchel *The Social Psychology of inrtergroup Relatio*. Books Cole.
- Tierney, J. P. (1995). Making a Difference. An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters.
- Torrado, J. M., Balsera, P. D., Garmendia, L. M. N., & Fernández, S. V. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (40), 67-80. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1978). *Declaration on race and racial prejudice* (adopted 27 November 1978). <file:///Users/garazirodiljaime/Downloads/039429engo.pdf>
- Valiente, Ò. (2008). ¿ A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 23-23.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Barcelona: crítica*, 136. <https://ememoa.edu.ar/terciario/biblioteca/psico%20%20desarrollo%20procesos%20psicologicos%20superiores%2C%20VIGOTSKI.pdf>
- Vilar Marrero, V., Rodríguez García, P., & Sosa Arbelo, S. (2024). El apego, la identidad y el sentido de pertenencia en menores extranjeros no acompañados. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/38755>
- Von Werthern, M., Grigorakis, G., & Vizard, E. (2019). The mental health and wellbeing of Unaccompanied Refugee Minors (URMs). *Child abuse & neglect*, 98, 104146. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104146>
- Warren, J., Jackson, Y., & Sifers, S. (2009). Social support provisions as differential predictors of adaptive outcomes in young adolescents. *Journal of Community Psychology*, 37 (1),

106-121.

Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory into practice*, 42(4) 319-326.

Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of educational psychology*, 96(2), 195.

ERANSKINAK

1. Eranskina

Aurrera eraman diren saioak, modu garatuago batean azalduta, agertzen dira jarraian.

LEHENENGO EGUNA

1. SAIOA

Zein gara hiru hitzetan

Modu erraz batean aurkeztea du helburu dinamika honek presiorik gabe.

Iraupena: 20 minutu

Hurrengoa da prozesua:

- Pertsona bakoitzak bere burua deskribatzen duten hiru hitz pentsatuko ditu (ez dute zertan pertsonalak izan). Hezitzaileek ere parte hartuko dute
- Jarraian, taldearekin partekatuko dituzte, borbilean eserita daudela
- Hiru hitzak esan ondoren, pertsona horrek gainontzekoak esan duen zerbaitekin bat egiten badute parte-hartzera animatuko ditu horrela elkarriketa bat sortuz.

Dinamika txiki honekin elkarrekin hitz egitera bultza ditzakegu intimoa den ezer pertsonala kontatu gabe.

Izarra

Helburua: izenak errepasatzea eta elkar ezagutzen jarraitzea.

Iraupena: 30 min.

Prozedura:

Dinamika honetan, orri batean bakoitzak bost puntako izar bat marraztuko dute eta orrian bakoitzak bere izena idatziko du. Izarraren punta bakoitzean galdera bati erantzungo die, erantzuna idatziz, baina ez dira haiek izango idazten dutenak, baizik eta haien gelakide bat.

Izarra marraztean zutik jarriko dira eta musika jarriko dugu. Musika martxan dagoen bitartean, gelatik mugitzen joan behar dira eta paperak (izarrak) elkarri pasatzen joango dira, etengabe ezberdin bat izango dute eta mugitzen ari diren bitartean ondoan dagoenarekin aldatuko dute, eta horrela musika geratu arte. Musika gelditzean, eskuan duten paperaren jabea bilatu behar dute, modu honetan izenak ere ikasten joango dira, eta izarraren puntetako batean erantzun beharko duten galdera ahozgora esan beharko du izarraren jabeak. Denak esku tartean duten izarrean erantzuna jasotzean berriro musika jarriko da eta orriak aldatzen joango dira musika geratu arte. Hau bost aldiz egingo da, bost puntak bete arte. Amaitzean, denak borobil batean eseriko gara. Bakoitzak beste baten orria izango du, beraz ahozgora noren izarra duen esango du, pertsona horrengana gerturatuz, eta bere izarrean idatzita dauden hiru punta irakurriko ditu. Modu honetan, izenak berriro errepasatuko ditugu eta talde osoak pertsona horren hiru ezaugarri/bitxikeri/gustu ezagutuko ditu.

Izarraren punta bakoitzean erantzun beharreko galderak:

- Zein da zure bizitzako pertsonarik garrantzitsuenak?
- Zein da definitzen zaituen hitza edo esaldia?
- Inoiz ahaztuko ez duzun une bat?
- Zein da zure kantua, abeslari, talde gustukoena?
- Zein da zure plater, janari gustukoena? (janaria)

Amaieran, hausnarketa txiki bat egingo da saioaren inguruan.

2. SAIOA

Txikitako jolasak

Helburua: Elkar ezagutzen jarraitzea eta txikitako jolasen bidez kultur trukea egitea.

Iraupena: ordu bat

Prozedura:

Taldea borobil handi batean jarriko da, denak elkar ikusiz, eta txikitan jolasten genituen jokoen zerrenda bat egingo dugu denen artean. Ondoren, zerrendako jolasak jolastuko ditugu denen artean. Jolasak parte-hartzaileak azaldu beharko dituzte, laguntza behar izanez gero lagunduko zaie, modu honetan, haiek ere inizatiba eta liderazgoa izan beharko dute jokoa azaltzerako garaian. Gainera, modu polit bat da kultur trukea egiteko, txikitatik hezten guralako gure kulturaren eta jokoa horren isla direlako. Amaieran, hausnarketa txiki bat egingo da saioaren inguruan.

Materiala

- Orri txuriak
- Boligrafoak
- Aulkiak

	<ul style="list-style-type: none"> • Altaboza • Emotikonoak • Hamaiketakoa
BIGARREN EGUNA	
<p>3. SAIOA</p> <p>Itxua eta gidaria</p> <p>Helburua: komunikazioa eta konfidantza indartzea</p> <p>Iraupena: 30 min</p> <p>Prozedura:</p> <p>Binaka jarriko dira parte-hartzaileak, bat bolondresa eta bestea erabiltzailea. Batek itxuaren rola izango du eta besteak, gidariaren rola. Beraz, gidariak itxua gidatu beharko du alde zurretik prestaturiko zirkuitu batean. Bikotea ahalik eta azkarren beste aldera ailegatu beharko da.</p> <p>Zubia</p> <p>Helburua: estrategia eta lankidetzaren lantzea</p> <p>Iraupena: 30 min</p> <p>Prozedura:</p> <p>Talde handia lau talde txikietan jarriko da, ahalik eta talde orekatuenak eta nahastuak izango dira. Helburua, gelaren punta batetik bestera igarotzea da lurra ukitu gabe. Horretarako, inguruan ikusten duten materiala edota gainean dutena erabili beharko dute zubia osatzeko. Materiala eskuratu eta estrategia pentsatzeko bost minutu emango zaizkie. Taldekide guztiak igaro behar dute zubia.</p> <p>4. SAIOA</p> <p>Istorioak</p> <p>Helburua: sormena eta harremanak indartzea</p> <p>Iraupena: 15 min</p> <p>Prozedura:</p> <p>Denen artean istorio bat osatuko dugu. Horretarako, borobil handi batean eseriko gara guztiok eta nik aukeratutako pertsona bat edo bolondres aurkezten den pertsona bat hasiko da istorioa kontatzen. Bakoitzak esaldi txiki bat edo hitz bat gutxienez esan beharko du.</p>	

Kateak

Helburua: talde lana eta komunikazioa indartzea

Iraupena: 45 min

Prozedura:

Borobil handi batean jarriko dira eta begiak itxi beharko dituzte. Horrela daudela, poliki poliki aurreraka joango dira, taldeko besarkada handi bat emango balute bezala, eta hemen lehenengo aurkitzen dituzten eskuak heldu beharko dituzte. Denek elkar eskuak ematean, begiak irekiko dituzte. Kate handi bat izango dira, baina korapiloz beterikoa, beraz denen laguntzaren bitartez katea askatu egin beharko dute, eskuak askatu gabe.

Materiala

- Zapiak
- Aulkiak
- Kaxak
-

HIRUGARREN EGUNA

5. SAIOA

Nirekin eramango dudana

Helburua: sortutako harremanak indartzea, ikasitakoaz kontziente izatea eta baloratzea

Iraupena: ordu bat

Prozedura:

Pertsona bakoitzak pertsona baten, proiektuaren, jolasen, gaztetxearen, ... inguruan zerbait idatziko du, idazten duen hori ikaskuntza, ekarpen, oroitzapen, eskertze, ... bat izan daiteke. Idatzitako ohar guztiak kaxa baten sartuko dira eta ahoz gora irakurriko dira. Aldez aurretik aipatuko da ahoz gora irakurriko direla, pertsonaren batek ez badu nahi berea besteek entzutea kaxan ez sartzea erabaki ahal duelako, edota batenbatek berea berak ahoz gora taldeari irakurri nahi badio ere ongi etorria izango delako.

Honi esker, proiektuari itxiera bat emango diegu bakoitzaren ekarpen pertsonal hori eginez proiektuaren garrantziaz, lorpenaz, ... konturatzeko eta eskertzeko modu bat ere delako.

6. SAIOA

Itxiera, ospakizun eguna

Helburua: proiektuari itxiera bat ematea eta elkar ospatzea

Iraupena: ordu bat

Prozedura:

Saio honetan ospakizun bat egingo da. Horretarako, jateko jakiak eramango ditut; dieta guztiak errespetatuz, musika ere egongo da eta agur esateko ordua iritsiko da.

Materiala	<ul style="list-style-type: none">• Kaxa bat• Orri txuriak• Boligrafoak• Ospakizunerako jakiak• Aulkiak•
------------------	---

2. Eranskina

Jarraian egunerokoaren erregistroa txertatzen dut, egunerokoa nire tresna izan baita. Bertan nire esku-hartzearen garapena, hausnarketak eta egoera ezberdinak ikus daitezke.

Azaroak 5

Lehen tutoretza online.

Tutoretza honetan elkar aurkeztu gara eta GRAL-a aurrera eramateko nituen ideiak azaldu dizkiot. Berak Ikaskuntza Zerbitzuaren inguruko ikerketa taldea, zertan datzan, nola eramango litzatekeen aurrera, ... azaldu dizkit eta Ikaskuntza Zerbitzuan oinarritzen den GRAL-a aurrera eramateko proposatu dit. Ideia oso erakargarria iruditu zait, baina nire beldurrak ere baditut. **Hasteko GRAL-a aurrera eramateak nahiko ikara sortzen badit, inoiz entzun ez dudana proiektu eta talde batean parte izateko aukera eskaini eta GRAL-a horren arabera egiteak, oraindik eta beldur handiagoa sortu du niregan. Ahala ere, nire ideiarekin bat datorrela iruditu zait Ikaskuntza Zerbitzua eta aurrera jarraitzea erabaki dut.**

Azaroak 12

Bigarren tutoretza online.

Tutoretza honetan Ikaskuntza Zerbitzuaren pausuak pixka bat gainetik azaldu dizkit, parte hartuko dudala jakin ondoren. Hitzarmen bat sinatu behar dudala ere esan dit eta EgelaPi-n saltseatzeko ere esan dit, gehiago jakin dezadan ikerketa taldearen inguruan. Horrez gain, Segurako Zentroarekin kontaktuan jartzen hasteko eta nire ideiari forma ematen hastea da nire eginkizuna orain. **Oso nahastuta nabil, gauza asko nahi ditudalako bildu, baina zehaztea asko kostatzen ari zait.** Konturatu gabe, nire ideiak handiegiak dira eta ezin daitezke GRAL batean mila gai landu, beraz **asko kostatzen ari zait gaia murriztea eta ahalik eta gehien espezifikatzea.** Gainera, lehen aldia denez horrelako esku-hartzea diseinatu eta aurrera eramango dudana; **galduta, urduri eta bildurtuta nago.** Hala ere, tutorea edozertara laguntzeko prest dago.

Nire lana aste hauetan gaia finkatzen saiatzea da.

Abenduak 1

Segurako zentroarekin kontaktuak jarri naiz gaur. Gaia edota helburuak ez ditut oraindik guztiz zehaztu, baina kolektiboa argi nuen. Gainera, kolektibo honekin lanean aurreko kurtsoan zehar ibili nintzenez lehen Practicumean, haiekin kontaktuan jartzea ez da zaila izan, baina haien erantzun bat jasotzea bai. Itxaronaldi hori nahiko frustrantea izan da, baina lortu dut nahi nuena beraz lasaiago nago. Hala ere, gauza asko zehazteko geratzen dira eta beharrak identifikatzea eta niri bidaltzea eskatu diot lehenengoz. Bidalitako behar horien arabera nire helburu eta proiektua zehaztu eta bideratzeko asmoz. Beraz, prozesua luzea eta geldoa da oraingoz, baina positiboki hartzen dut.

Hitzarmena sinatu dut Ikaskuntza Zerbitzuko taldearekin. Gauzak lortzen eta egiten nijoan einean, proiektua eta lana errerealagoa ikusten dut eta honek poza eta beldurra sortzen dit aldi berean.

Urtarrilak 22

Lehen tutoretza presentziala izan dugu gaur.

Tutorea kanpoan egon denez gaur izan dugu lehen tutoretza presentziala. Tutorearen gertutasuna asko gustatu zait, baina ahala ere galduta nagoenaren sentsazioa izaten jarraitzen dut. Ez dakit oso ondo gauza batzuk nola egin behar diren edota egindakoa ondo dagoen edo ez, baina oraingoz helburu zein marko teorikoarekin hasiko naiz eta saiatuko naiz ez aurreratzen. Tutoretzan gaia pixka bat gehiago finkatu dugu eta honekin batera helburu orokorarekin hasi gara. Zentroko zuzendariak beharrak bidali zizkidanez, errazagoa da helburu orokor erreala bat sortzea, benetako arazo bati erantzungo diotelako, eta honek, forma gehiago ematen dio esku-hartzeari.

Urtarrilak 31

Helburu orokorra finkatuta geratu da gaur eta tutoreari bidali diot. Finean, helburu honek esku-hartze osoa bideratuko du, beraz txikia ikusten den helburu bat nola bilakatu daitekeen esku-hartze handi bat ikusteko gogoarekin nago, baina ikara ere sorrarazten dit. Horrez gain, orain arte galduta nagoenaren sentimendua txikiagoa bihurtu da honi esker, pausuak egiten ari naizela ikusten dudalako eta horrek lasaitu egite nau ere. Horrez gain, gauza asko falta dira oraindik eta lana daukat aurretik.

Hala ere, esku-hartzea aurrera eramango dela jakiteak eta eragin bat eta helburu erreala bat duela jakiteak, benetako arazo eta behar bati erantzuten diolarik, motibazioa ematen dit esku-hartzean lanean ari naizen bitartean.

Otsailak 14

Segurako Zentroko zuzendariarekin etengabe kontaktuan jarraitzen dut, baina erantzunak ez ditudanez dena airean geratzen da oraindik. Ziurgabetasun horrek beldurra ematen dit.

Horrez gain, marko teorikoa aurrera eramaten ari naiz eta poliki-poliki osatzen dijoa, baina egiten ari naizena gaizki dagoela sentitzen dut, buru gabe ari naizela dena osatzen eta betetzen, gaizki egongo balitz bezala. Horrelako marko teoriko bat egiten dudan lehen aldia denez, galduta sentitzen naiz.

Otsailak 28

Marko teorikoa entregatu dut gaur. Zalantza pilabatekin entregatu dut, baina osatuta dago behintzat eta proiektua forma hartzen ari dela ikus dezaket. Horrez gain, kolektibo hau ezagutzen nuela uste nuen, baina marko teorikoa egiterako garaian pila bat ikasi eta ulertu dudala iruditzen zait, eta ez bakarrik kolektibo honen inguruan, baizik eta gizartearen inguruan.

Martxoak 23

Laugarren tutoretza izan dut gaur. Lehenik, tutoretza indibiduala izan dut eta marko teorikoaren zuzenketak eman dizkit eta proiektuaren plangintzaren inguruko kezkak argitu ditut. Kezka askorekin jarraitzen dut oraindik, baina proiektua aurrera joan ala erantzuten joango direla pentsatzen dut. Bigarrenik, talde tutoretza izan dugu eta nire kideak ezagutzeko aukera izan dut. Oso gutxi gara esku-hartzea aurrera eramango dugunak eta nire berdina egingo dutenak ezagutzeak lasaitu egin nau. Horrez gain, nahiko agobiatuta eta urduri nago, finean nire ustez, orain zati konplikatuena dator.

Apirilak 10

Aste honetan, zentroko zuzendariak esan dit SATek (Servicio de Apoyo Técnico Acogimiento Residencial) nirekin kontaktuan jarri nahi duela berriro ere, proiektua azaldu eta amaitzean GRALaren kopia bat emateko. Beraien oniritzia behar dut proiektua aurrera eramateko, Foru Aldundiko sail bat delako eta zentroa koordinatzen duena delako. Eta gaur amaierako oniritzia jaso du nire proiektuak eta oso pozik nago. Batzuetan, horrelako postuetako jendearekin hitz egiterako garaian ohartzen naiz nire proiektua erreala eta garrantzi handikoa dela eta horrek poztu eta presio gehiago jartzen dit.

Apirilak 14

Ikaskuntza Zerbitzuko Ikerketa taldearen formakuntza online izan dugu eta analisia, emaitzak eta ondorioak landu ditugu gaurkoan. Baliagarria izan da, baina nire lana ez dagoenez oraindik puntu horretan nahiko galduta negoen.

Apirilak 19

Gaur gaztetxeko asanbladako bi kideekin bilera bat izan dut azkenean, duela hilabete idatzi bat bidali nien nire eskaerarekin eta proiektua pixka bat azaltzen eta denbora igaro zenez haien

erantzuna jaso arte, geroz eta urduriago jartzen nintzen eta ez nuen proiektua aurrera ateratzeko denborarik izango nuela ikusten. Baina azkenean, erantzun eta gaur biltzeko aukera izan dugu. Bilera oso ongi joan da eta haiei oso ideia ona eta baliagarria iruditzen zaie, bai nerabe zein gaztetxearentzako. Oso pozik irten naiz bileratik, ordutegiak eta baliabideak zehaztu ditugu eta konpromezuaren garrantzia azaldu diet eta kontuan hartuko dutela esan didate. Beraiek eskera bat egin didate, proiektua amaitzean gaztetxeko kide guztiei azaltzea zer egin dugun, zergatik, migratzaileen egoera azalduz etab.

Apirilak 22

Segurako Zentroko zuzendariarekin kontaktuan nago etengabe eta esku-hartzearen inguruan hitz egin eta aholkuak zein proposamenak ematen dizkit, berak gazteak nik baino hobe ezagutzen dituen aldetik laguntza handikoa izaten ari da. Bere proposamenetako bat hamaiketako bat egitea izan da, hamaiketako hau bi orduko saioaren erdian izango litzateke; eta honi esker, tertulia informal bat izateko aukera ere izan daiteke eta gazteak elkarren artean komunikatzeko eta harremanak sortzen jarraitzeko.

Horrez gain, beste aldaketa batzuk ere egin ditut saioetan egokitzeko eta hobetzeko asmoz. Hots, lehenengo saioko lehen dinamikan, norbere burua deskribatzeko dinamikan, oso zaila izaten denez zure burua hiru hitz edo ezaugarriekin deskribatzea, eta gehiago nerabezaroan, lagungarri modura emotikono batzuk inprimatu ditut hauek erabili ahal izateko.

Apirilak 26

Gaur lehenengo saioa izan dugu. Asteazkenean oso urduri nengoen, baina saioa hasi den unetik oso gustura eta konfiantzarekin dinamizatu dut taldea. Lehenengo saioa beti zailena izaten da, taldea ez delako elkar ezagutzen, denak urduri gaudelako pixka bat, ... baina oso ongi aterata da dena, ez da arazorik egon eta aurreikusitako guztia eraman da aurrera, denbora eta dena izan dugu aurreikusita ez zegoen joko bat gehitzeko.

Lehenengo atalean, lehenengo saioa, elkar ezagutzeko dinamikak zirenez, nahiko isilik zegoen taldea eta denak niri begira eta nik zer esan esperoan zeuden, ni naizelako dinamizatzailea, baina egoera hau niretzako ere berria zenez arraroa egin zait. Elkar aurkeztu gara eta pixka bat zer egingo dugun azaldu diet ere, eta jarraian bigarren dinamikarekin hasi gara, izarra. Dinamika honetan jendea parrez zegoen, gustura, eroso eta ez hain urduri eta horrek asko poztu nau. Gainera, dinamika gustatu zaiela ikusi izan dut ebaluazioetan eta hori nabaritu dut dinamikan zehar. Izarra ariketa erdian gazte berri bat iritsi da, eta horrek pixka bat deskolokatu egin nau, dinamikara ez da gehitu amaitzen ari ginelako eta taldeari oztopatuko ziolako, baina bigarren zatian gehitu da. Lehen zati honen hasiera eta amaieran aldaketa izugarri nabaritu dut eta denak erosoago zeudela eta talde izaera bat garatzen ari dela nabaritu dut eta beraiek ere nire ustez. Egia da bai, urduritasun horrek eta lotsa horrek dinamikak uste nituenak baino motzagoak izatean eragin duela, gutxi hitz egin delako edota iniziatiba faltak.

Hamaiketakoan ere hitz egiten jarraitu dute elkarren artean eta harremanak pixka bat gehiago landu direla ikusi dut, beraz pozik nago hamaiketako gehitzearen aldaketarekin.

Bigarren atala hasi baino lehen, izenen errebaso bat egin dugu eta ondoren, taldeak pixka bat mugitu nahi zuela nabaritu dut, beraz aurreikusita ez zegoen joko bat egin dugu. Lehen aipatu dut zerbait txarra izango balitz bezala dinamika motzagoak izan direla urduritasunarengatik edo, baina horrek joko hau aurrera eramaten utzi digunez, bere alde onak eta txarrak izan ditu. Joko hau Ninja deitzen da, eta helburua zure ondoan daudenei eskuan jotzea da, bi eskuetan jotzen badizute eliminatu egiten zara. Bakoitzak mugimendu bat du bere txanda ailegatzen den unean eta borobil batean gaudelarik orden bat jarraitu behar da. Joko hau oso dibertigarria iruditzen zaie eta hala islatu dute ebaluazio orrietan, baina hala ere, haien jarrera eta aurpegietan ikusten zen jokoan zehar disfrutatzen ari zirela. Hau amaitzean, bigarren saioko txikitako jolasak dinamikaekin hasi gara, baina hori baino lehen izenen errebaso txiki bat egin dugu berriro ere. Azken finean, lehenengo eguna izanik eta urduritasunak izenak ikaste oztapatzen digu batzuetan. Dinamika azaldu eta ni hasi naiz lehenengoz joko bat azaltzen, ondoren parte-hartzaileak jarraitu dute joko ezberdinak azaltzen eta idazkariak denak orri batean apuntatu ditu. Guztira hamar joko genituen apuntatuta eta biribilean eserita geundela, impostor jokoarekin hasi gara, nerabeak zentroan ere jokatu izan dutelako eta eserita geundenez errazena zelako une horretan. Barre asko egin dugu jokoan zehar eta gustura egon dira parte-hartzaile guztiak, batzuk oraindik itxita eta urduri jarraitzen zuten oraindik baina hala ere parte hartu dute eta taldeak integratu eta kontuan hartzen ditu uneoro. Denbora asko geratzen ez zenez, joko bat egiteko tarteak bakarrik gurenez, eta eguraldi oso ona egiten zenez kanpora irten gara zapi-zapi jokoan ibiltzera. Joko hau ere aukeratu dut nerabe batek azaldu duelako eta aurreko jokoak gazte batek azalduetako izan denez, haiei eta heien iritziz zein ekarpenak kontuan hartzen direla ikusi eta sentitzeko. Beraz, kanpora irten eta zapi-zapi ibili gara. Askok gustatu zaie jokoak, baina baita era kanpora irten izana.

Amaitzean, barrura sartu gara eta itxiera txiki bat egin eta ebaluazio orriak betetzeko eskatu diet. Ebaluazio orriak betetzeko batzuk laguntza behar zuten eta hori ibili naiz laguntzen.

Ondoren, dena jaso dut eta eskerrak eman dizkiet, ni oso eskertuta eta pozik irten naiz lehenengo saio honetatik eta oso gustura, hurrengo asteko gogoekin eta nerabe batek ere hori esan dit irteten ari ginenean.

Segurako zentrotik etorri den hezitzaileak hasiera batean behatzaile rola izatea pentsatu nuen, baina nahiko bortitza iruditzen zitzaidan bera hori borobiletik, taldeetik, kanpo egotea begira. Aztertze edo epaitzen egongo balitz bezala eta orduan bera era parte izatea erabaki dut eta rol parte-hartzailea izan du azkenean. Hurrengo saioetan hezitzaileek rol hori hartuko dute. Oso gustura egon dela esan dit amaieran eta asko gustatu zaiola, oso ongi pasa duela ere. Beraz, oso pozik nago egindako erabaki aldaketarekin.

Apirilak 27

Gaur Segurako Zentroko zuzendariarekin dei bat izan dut, igandean nola joan zen kontatzeko. Saio bakoitza egin ondoren, jarraipen bat edukitzeko haiek ere, dei bat egingo genuela adostu genuen.

Maiatzak 3

Gaur igandea, esku-hartzearen bigarren saioa izan dugu eta saio honen helburua talde izaera indartzea da. Horrez gain, kontuan izan behar da, gaur parte-hartzeila gehiago izan direla, joan den astean etorri ezin izan zutelako. Hiru pertsona gehiago. Beraz, pertsona hauek aurkeztu egin dira ere, taldeak ezagutzeko eta taldera gehitzeko. Ondoren, hirugarren saioko dinamikekin hasi gara. Helburua talde izaera indartzea zenez, behin ia elkar ezagututa eta hori aurreko astean egin genuenez, komunikazioan eta lankidetzan oinarritzen diren dinamikak eta jokoak eraman ditugu aurrera. Oso ongi atera dira bi dinamikak eta haiek ere oso gustura, parte-hartzaile eta talde lanean aritu dira.

Bestalde, bigarren blokeira iritsi baino lehen, hamaiketakoa izan dugu eta tertulia txiki bat egon da, batzuk kanpoan zeuden eta beste batzuk barruan. Ondoren, laugarren saioarekin hasi gara. Saio honetan, sormenean ere lanketa txiki bat egin dugu lehenengo dinamikarekin. Jarraian bigarren dinamikarekin hasi gara eta dinamika honetarako 45 minutu pentsatuta nituen arren, hamabost minutuetan bukatu egin dute, eta hori bi aldiz egin dugula. Normalean gehiago tardatzen da dinamika hau egiten eta azken dinamika zenez eta denbora gehiago aurreikusita nuenez, ordu erdi gelditzen zitzaigun eta nik ez nuenez ezer gehiago antolatuta, aurreko astean jolastu ginen joko batean ibiltzea erabaki dut, Ninja jokoan. Batzuek ezagutzen zuten, azaltzeko eskatu nien taldekideei, nire laguntzarekin batera azaldu eta jolastu zuten. Oraindik denbora genuenez, izenen jolasean ibili ginen. Joko honetan bi taldeetan jarri behar dira, bat alde batean eta bestea bestean, eta erdian tela batekin bi taldeak bananduko ditugu, hauek lurrean eseritra daudelarik elkar ez ikusteko. Talde bakoitzetik bat aurreratuko da telara, eta tela hau jaistean, lehenengo bestearen izena esaten duenak irabazi egiten du eta pertsona hori bere taldera igaro behar da. Horrela taldekide guztiak talde batean amaitu arte. Amaitzeko, hamabost minutu geratzen zirenez, mimika jolasean ibili ginen, jolas hau joan den asteko txikitako jolasen dinamikaren zerrendan zegoenez, bertatik berreskuratzea erabaki dugu denon artean eta arbel bat erabiliz edo mimikaren bidez, beste taldeak esandako hitza marraztu edo ekintza antzeztu behar zuten, haien taldekideak asmatu arte. Hiru joko gehigarri hauek egin ondoren, ebaluazio orria eman eta bete egin dute.

Gaurko saioan ohartu naiz, zein garrantzitsua den taldea ezagutzea eta taldearen beharretara egokitzea, gaur ordu erdi libre geratu zaigunean, taldea zein gogoekin zegoen aztertu eta horren arabera joan naiz hiruko jokoak azaltzen eta aurrera eramaten. Gainera, hezitzaile bezala prest egon behar zara horrelako egoerarako, beti ez delako dena antolatu duzun moduan irtengo.

Saioa amaitzean, gaztetxeko kide batek esan dit hurrengo asteko saioa orduz aldatu egin behar dela, arrazoi ezberdinengatik gaztetxeak ezingo duela hitz egindako ordutegian libre egon eta parte-hartzaileak ezta ere. Beraz, 11:00-13:00 etatik arratsaldeko lauetara aldatu dugu ordua, baina egun berdinean izango da, larunbatean. Bi ordu izatetik, bat izatera ere aldatu da eta beldurra ere ematen dit ea aldaketa hauengatik azken saiora jende gutxiago etorriko den.

Maiatzak 4

Segurako Zentroko zuzendariarekin deia izan dut gaur, atzo nola joan zen komentatzeko eta ordutegi aldaketaren berri ere emateko. Printzipioz ez da arazorik egongo, baina astean zehar esango dit zenbat gazte izango diren guztira.

Maiatzak 7

Zuzendariarekin hitz egin dut eta esan dit gazte batzuk ezin dutela eta beste batzuk ordutegi berriarekin ez dutela etorri nahi izango, beraz guztira bi nerabe etorriko direla. Amorrurik asko ematen dit nire esku ez dagoen zerbaiten ondorioz, azken saioan, bi nerabe bakarrik etortzea, lan guztia egin ondoren itxiera egunean bakarrik bi nerabe etortzea, baina ezin dut ezer gehiago egin nik.

Horrez gain, zentroko kooperatibak webgune bat duela foro batekin, eta galdetu dit ea nire proiektuaren berri eman ahal duen bertan, beste hezitzaile zein zentroko langileak jakiteko. Nik baietz esan diot, oso aukera ona iruditzen zaidalako beste zentroetako hezitzaileek berri izateko eta agian ideia aurrera eramateko planteamendu txiki bat izateko, edo haien egoera eta baliabideetara egokituz antzeko zerbait egiteko, edota Gipuzkoako Foru Aldundiari horrelako zerbitzu bat eskatzeko.

Maiatzak 9

Ordu aldaketak direla eta, gaur arratsaldeko lauetatik bostetara izan dugu azken saioa, itxiera saioak. Gaurko egunean, aldaketak medio, jende gutxiago etorri da. Hau da, Seguratik bi gazte etorri dira bakarrik azkenean eta gatzetxetik sei. Jende gutxiago zegoela ikaragarri nabaritu da, ondorioz, aurreikusitako bosgarren saioko tertulia txiki hori zailagoa izan da aurrera eramatea eta gehienbat nik hitz egin dut. Jende gutxiago ginenez dinamika uste baino laburrago joan da eta alde batetik hobeto, saioa bi ordukoa izan beharrean ordu batera murriztu genuelako ordu aldaketarekin, beraz dena egiteko denbora eman digu. Amaitzeko ebaluazio orria bete dute denek eta falta direnei emateko eta betetzeko eskatu diet.

Tertulia eta ebaluazioa betetzen ari ziren bitartean, frutu seko eta bizkotxo bat ekarri ditut, ospakizun hori egoteko eta amaiera on bat izateko, nahiz eta ez izan espero nuen bezala jendea falta zelako.

Horrez gain, ospakizuna ez da guztiz ospakizuna izan amaiera nahiko arraroa izan delako jendea falta zelako, ordua aldatu genuelako, beraz horrek pixka bat triste utzi nau, finean nire esku ez zegoen zerbaitengatik izan da aldaketa eta ezin nuen ezer egin. Ordua aldatu edo amaiera ez izatea ziren aukera bakarrak. Amaiera izango litzateke aldatuko nuen gauza bakarra.

Maiatzak 11

Segurako Zentroko zuzendariarekin hitz egin dut gaur, azken saioaren inguruan hitz egiteko. Horrez gain, maiatzak 14an zentroan egingo den ate irekietara gonbidatu nau eta baita ere eskatu dit ea hezitzaile taldeari aurkezpen bat egitea posible izango litzatekeen. Askok poztu nau

gonbidapenak eta baita ere aurkezpenaren eskaerak, horrek esan nahi du nire gain konfiantza bat baduela eta proiektuaz gehiago jakin nahi duela.

Maiatzak 14

Gaur Segurako Zentroko ate irekiak izan dira, eta zuzendariak gonbidatu zidanez, bertaratu eta gazteekin zein beste pertsona ezberdin eta langileekin ere egon naiz. Esperientzi hau oso aberasgarria izan da, bai proiektuan parte-hartu zuten nerabeekin egon naizelako berriro ere eta zentroan egondako beste hainbat gazte ere gerturatu zirenez, haiekin hitz egiteko ere aukera izan dudalako. Zentroan egondako gazte batekin egon nintzen hitz egiten, zuzendariak proposatuta, galdetzeko ea berak zer bota zuen faltan edo zer behar izan zuen lagunak egiterako garaian. Berak esan zidan, beldurra eta ziurgabetasuna direla nabarmentzen direnak lagunak edo jendea ezagutzerako garaian. Bildur handia edukitzen dutela arazoetan sartuko direlakoan, jendea ez dutelako ezagutzen oraindik eta ez dakitelako nolakoak diren. Baita ere, esan zidan, kalean pare bat aldiz topo egitean eta festetan ere topo egitean egiten zituela lagunak, behin eta berriro topo egiteak ahalbidetzen duela lagunak egitea. Beraz, espazio bat egongo balitz hezitzaileek bideratuta, jendea bertara joan eta topo eginez lagunak egiteko ea parte hartuko zuen galdetzean, baietz erantzun zidan. Beraz, argi dago espazio hauen beharra dagoela eta instituzioek bideratu beharko lituzkeela, behar diren espazio, hezitzaile eta baliabideak eskainiz.

Maiatzak 19

Gaur tutoretza izan dut, nik eskatu dudana, ez nekielako emaitzekin eta nola jardun eta orientazio pixka bat jasotzeko asmoz, baita kezkak argitzeko ere.

Tutoreak zuzenketak erakutsi eta hurrengo pausuak zeintzuk diren azaldu dizkit. Nahiko nahastu naiz, baina aurrera aterako dudala argi daukat. Gainera, aste bete barru entregatu behar diodanez, nahiko urduri eta agobiatuta nabil.

Bidali dizkidan zuzenketarekin hasi naiz gaur, baita egunerokoan osatzeko falta zitzaizkidan gauza batzuk ere bukatu ditut. Horrez gain, gaztetzeko kide batzuegandik amaierako ebaluazio orriak falta zaizkit oraindik, azkeneko saiora etorri ez zirenarenak, eta kezkutzen didan gai bat da, behin eta berriro gogorarazi dietelako baina ez dizkirate bidali. Gaur berriro ere gogorarazi diet eta ea oraingoan bidaltzen dizkidaten. Gainera, ebaluazio dextente dira falta direnak.

Maiatzak 20

Hurrengo asteko asteartean, maiatzak 26, Segurako Zentrora joan behar naiz hezitzaile taldeari nire esku-hartzearen eta emaitzen berri emateko. Aurkezpen txiki bat izango da eta bertan nik nire proiektua azaltzeaz gain, haiek ere haien feedback-a ematea nahi dudanez, ebaluazio txiki bat prestatu dut, haien iritzia eta ikusi izan ahal duten inpaktua ere jakiteko. Esan beharra daukat, haien prestutasuna uneoro hor egon dela eta gainera kezkatu egin direla nola atera den

eta zein emaitza izan dituen, haiengana joan eta azaltzeko. Beraz, oso pozik nago jarrera hau izateagatik, baina urduri nago aurkezpenarengandik eta ea ongi aterako denaren urduri ere.

Maiatzak 26

Goizeko hamabietan aurkezpen bat egin diet Segurako Zentroko hezitzaile taldeari. Aurkezpena nahiko laburra izan da, oso urduri nengoen eta uste baino gende gehiago etorri da, langile guztiak etorri dira. Horrez gain, aurkezpena erderaz egin dut eta nik euskeraz prestatuta neukenez azken momentuan dena aldatu egin dut. Aurkezpenaren amaieran, galdetu diet ea zemuz ikusi dituzten gazteak, ea beharrezkoak ikusten dituzten horrelako esku-hartzeak, etab. eta prestatuta eraman dudana ebaluazioa bete dute. Aurkezpen bat egitea eskatzeak adierazten du zentroak izan duen inplikazio maila, eta nola ondoren ere interesatzen zaien jakitea zeintzuk izan diren emaitzak.

Zuzendariarekin hitz egiten egon naiz, eta galdetu dit ea gaztetxeak nola hartu duen esku-hartzea, nik esan diot ba gaztetxeak nahiko lukela kolektibo honekin lan egin, baina ez dutela ia denborarik ez beliabiderik haiengana gerturatzeko, baina bai nahiko luketela lantzen jarraitu. Boxeo talde bat dutela ere kmentatu diot, agian kirol aldetik errezagoa delako gerturatzea eta gaztetxekoen telefono zenbakia eskatu dit haiekin kontaktuan egoteko, zerbait antolatzeke asmoz.

Jarraian Segurako zentroan ebaluazio orria betetzen ari ziren bitartean ateratako argazkia txertatzen dut.



3. Eranskina

Jarraian aurrera eraman diren hiru ebaluazioak agertzen dira. Ebaluazio guztiak sorkuntza pertsonalekoak izan dira eta hiru ebaluazioak euskeraz zein gazteleraz betetzeko aukera izan dute; naiz eta hemen euskerazkoak bakarrik ageri.

3.1. eranskina (ebaluazio jarraia)

EBALUAZIOA (euskeraz)

1. Baloratu gaurko saio 1etik 5era: 1 (oso gaizki), 2 (gaizki), 3 (ongi), 4 (oso ongi), 5 (bikain)
2. Nola sentitu zara saioan zehar?
3. Zer gustatu zaizu gehien?
4. Zer aldatuko zenuke?
5. Zer eramaten duzu saio honetatik?

3.2. eranskina (amaierako ebaluazioa)

AMAIERAKO EBALUAZIOA (euskera)

1. Zenbat saioetan egon zara? (guztira 3 izan ditugu)
2. Baloratu proiektu osoa 1etik 5era: 1 (oso gaizki), 2 (gaizki), 3 (ongi), 4 (oso ongi), 5 (bikain).

Jarraian Likert eskalan (1–5) oinarritutako esaldiak erantzun behar dituzu. Esaldi hauek 1etik 5era erantzun beharko dituzu, **1 = Batere ez eta 5 = asko** izanik.

Saioetan parte hartzeak nire autonomia pertsonala handitzen lagundu dit.	1	2	3	4	5
Beste nerabeekin harreman esanguratsuak sortu ditut.	1	2	3	4	5
Harremanak berdintasunean oinarritu direla sentitu dut.	1	2	3	4	5
Saioek nire ongizate emozionalean eragin positiboa izan dute.	1	2	3	4	5
Hizkuntza erabiltzeko eta hobetzeko aukerak izan ditut.	1	2	3	4	5

Kultura desberdinak ezagutzeko aukera izan dut.	1	2	3	4	5
Nire egoera eta ingurunea hobeto ulertzen ditut orain.	1	2	3	4	5
Nire iritzia emateko aukera izan dut eta entzuna sentitu naiz.	1	2	3	4	5
Taldean konfiantza giroa sortu dela sentitu dut.	1	2	3	4	5
Saioetatik kanpo ere harremanak mantenduko ditut.	1	2	3	4	5
Nire jarrerak edo aurreiritziak birpentsatu ditut.	1	2	3	4	5
Nire kultura partekatzeko aukera izan dut.	1	2	3	4	5
Besteen kulturak ezagutzeko interesa piztu zait.	1	2	3	4	5
Kulturarteko errespetua sustatu da.	1	2	3	4	5
Taldean errespetatua sentitu naiz.	1	2	3	4	5
Denek parte hartzeko aukera izan dute.	1	2	3	4	5
Nire identitatea onartua izan dela sentitu dut.	1	2	3	4	5

3. Nola eragin du esperientzia honek zure bizitzan?

4. Zer gustatu zaizu gehien?

5. Zer aldatuko zenuke?

6. Horrelako proiektu edo esku-hartzeak beharrezkoak iruditzen zaizkizu? Zergatik?

7. Horrelako beste proiektu bat egonez gero, parte hartuko zenuke?

3.3. eranskina (hezitzaile taldeari eginiko ebaluazioa)

2026/05/26
<p>Eskerrik asko proiektu honetan parte hartzeagatik. Ondorengo galdetegiaren helburua da egindako esku-hartzearen inguruko balorazioa jasotzea, etorkizuneko hobekuntzak identifikatzeko eta proiektuaren eragina aztertzeko.</p> <p>1. Nola baloratuko zenuke proiektua orokorrean?</p> <p>☐ Oso ona</p>

- ☐ Ona
- ☐ Ertaina
- ☐ Hobetu beharrekoa
- ☐ Eskasa

2. Uste duzu proiektuak gazteen beharrei erantzun diela?

- ☐ Bai, guztiz
- ☐ Hein batean
- ☐ Gutxi
- ☐ Ez

3. Proiektuaren helburuak egoki landu direla iruditzen zaizu?

- ☐ Bai
- ☐ Hein batean
- ☐ Ez

4. Saioen zehar honako alderdi hauetan aldaketarik edo hobekuntzarik antzeman duzu?

Alderdiak	Bai	Hein batean	Ez
Talde kohesioa	☐	☐	☐
Parte-hartzea	☐	☐	☐
Komunikazioa	☐	☐	☐
Konfiantza	☐	☐	☐
Kulturarteko harremanak	☐	☐	☐
Autonomia	☐	☐	☐

5. Zer aldaketa edo hobekuntza nabarmenduko zenuke gazteengan?

6. Horrelako proiektuak beharrezkoak direla uste duzu? Zergatik?

7. Zuen eguneroko lanean horrelako esku-hartzeak egiteko baliabide edo denbora nahikorik duzuela sentitzen duzue?

- ☐ Bai
- ☐ Ez
- ☐ Hein batean

8. Zer baliabide edo laguntza faltatzen zaizkizue horrelako proiektuak aurrera eramateko?
9. Zer hobetu daiteke etorkizuneko edizioetan?
10. Beste edozein iruzkin, proposamen edo hausnarketa:

Eskerrik asko zuen parte-hartzeagatik eta ekarpenagatik.