

**Haurtzaroan esperientzia gogor goiztiarren  
ondorioz trauma egoeran egon daitezkeen  
ikasleengana hurbilpena**

**GRADU AMAIERAKO LANA**

**Egilea: Sistiaga Gaztañaga, Iker**

**Zuzendaria: Lasarte Leonet, Gema**

**Lehen Hezkuntzako Gradua**

**Gasteizen, 2019ko ekainaren 10ean**

## AURKIBIDEA

Sarrera eta justifikazioa.....	4
MARKO TEORIKOA .....	6
Zer da ACE? .....	9
ACE kasu azterketa .....	12
Abandonua .....	12
Abandonu fisikoa.....	13
Abandonu emozionala .....	14
Atxikimendu arazoak.....	16
Erresilientzia.....	20
Helburuak .....	22
Metodologia.....	22
Partaideak .....	22
Informazioa eskuratzeko baliatutako tresnak.....	23
Emaitzen interpretazioa .....	25
Galdetegian ateratako emaitzen interpretazioa .....	25
Eztabaida taldearen emaitzen interpretazioa .....	28
Ondorioak eta eztabaida .....	33
Ondorio sintetikoak.....	36
Bibliografia .....	37
Eranskinak .....	42
1. Eranskina: Galdetegia.....	42
2. Eranskina: Eztabaida talderako gidoia .....	46

**Laburpena:**

Ikasle bakoitzak bere ikaspen prozesua baldintzatzen duen gaitasun, interes, erritmo, motibazio eta esperientzia ezberdinak ditu, azken hauen artean kokatuz Adverse Childhood Experiences (ACE), euskarara “Haurtzaroko esperientzia gogor goiztiar” gisa itzultzen dena. Esperientzia hauek (abusua, abandonua edo etxeko desegituraketak) eragin zuzena dute ikasleen garapen integralean ondorio negatibo ugari eraginez. Hortaz, lan honen helburu nagusia eskolek eta irakasleek gaiari buruz dakitena eta bere inguruan egiten dutena eta adituek diotena alderatzea izan da, egoera honetan dauden ikasleei behar duten laguntza eman ahal izateko gakoak bilatu nahian. Badirudi, sentsibilitatea eta esperientzia direla gakoak.

**Hitz gakoak:** ACE, abusua, abandonua, familian emandako disfuntzioak, atxikimendua, erresilientzia

**Resumen:**

Cada alumno tiene diferentes capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias que condicionan su proceso de aprendizaje. Adverse Childhood Experiences (ACE), traducido al castellano como Experiencias Adversas en la Edad Temprana, hace referencia a todo tipo de abuso, abandono o desestructuración del hogar sufrido por los menores de 18 años y que afectan a su óptimo desarrollo integral. El principal objetivo de este trabajo ha sido comparar lo que las escuelas y los profesores saben y hacen al respecto de este tema y lo que los expertos recomiendan con la finalidad de hallar aquellas claves que nos faciliten dotar a estos alumnos de la ayuda necesaria. Parece ser que las claves a tener en cuenta son la sensibilidad y la experiencia.

**Palabras clave:** ACE, abuso, abandono, disfunciones en el hogar, apego, resiliencia

**Abstract:**

Each student has got different skills, interests, rythms, motivations and experiences that condition his/her learning process. Adverse Childhood Experiences (ACE) is the term used to describe all types of abuse, neglect, and other potentially traumatic experiences that occur to people under the age of 18 and that have negative effects on their integral development. The main goal was to compare what schools and teachers know and do about this theme with what experts say in order to find the keys of how to help these children. It seems that sensivility and experience are the key points.

**Key words:** ACE, abuse, abandonment, household dysfunction, attachment, resilience

## Sarrera eta justifikazioa

Hezkuntzak duen helburu nagusia ikasle guztien zenbait gaitasunen garapena eta zehaztutako edukien bereganatzea da, beraien testuinguru soziokulturalean modu aktiboan parte hartzeko gai izan daitezen. Hau lortu ahal izateko, eskolak hezkuntza ulergarri eta, aldi berean, dibertsifikatua eskaintzearen arteko oreka topatzea ezinbestekoa da; ikasle guztiei diskriminazioa eta aukera ezberdintasuna saihesten dituen kultura komuna eskainiz eta, aldi berean, norbanakoaren ezaugarri eta beharrak errespetatuz. Baina, hau horrela dotore geratzen bada ere, irakasleria formatua al dago egun jendarteak bizi duen aniztasun egoerari aurre egiteko? Nondik abiatu beharko luke hurbilpen honek? Horiek izango dira luze zabal marko teoriko nahiz enpirikoaren bidez lan honek erantzun nahi izango dituen galdera nagusiak.

Badira ikasle guztiek partekatzen dituzten hezkuntza behar batzuk, euren garapen pertsonal eta sozializazioari erreferentzia egiten diotenak, curriculumean zehaztuta daudenak. Hala ere, ikasle guztiek ez diote curriculumean zehaztutako eduki horiei modu berean aurre egiten, norbanako bakoitzak bere ikaspen prozesua baldintzatzen duen gaitasun, interes, erritmo, motibazio eta esperientzia ezberdinak ditu eta. Azken hauek dira, hain zuzen ere, ikasle bakoitza bakarra eta errepikaezina bihurtzen dutenak. Eta gaitasun horien kudeaketa okerrean leudeke, gutxien ikertu diren irakats prozesuak, hain zuzen ere, ikasleak eskolatik, harrera etxeetara eta handik kartzelatarako bidean jartzen dituenak.

Zentzu honetan, aniztasunaren kontzeptuak ikasle bakoitzak berezko hezkuntza behar zehatzak dituela ematen du aditzera, zeinak asetu ahal izateko laguntza pedagogiko indibidualizatua eskaintzea izango litzatekeen Hezkuntza Sistemak duen tresnarik nagusiena. Hala eta guztiz ere, ikasle guztien beharrak ez dira bereziak, badaude aniztasunari aurre egiteko irakasle guztiek ezagutzen dituzten jokabideak; behar duen ikasleari denbora gehiago eskaini, estrategia edota material ezberdinak erabili edo jarduera osagarriak diseinatu besteak beste.

Zenbait kasutan, ordea, aipatutako behar horiek asetu ahal izateko laguntza, baliabide eta esku hartze pedagogiko bereziak abian jartzea beharrezkoa da. Behar bereziak dituzten ikasleei buruz hitz egiten ari gara, hau da, ikasketa arazoak edota adinaren arabera dagokien curriculumarekiko desfasea dutenez. Egoera hauek bideratu

ahal izateko, curriculum egokitzapenak eta ikaslearen testuinguru sozio-emozionalari arreta berezia eskaintzea dira ikastetxeak balia ditzakeenak (Warnock in Blanco, 1990).

Duela gutxi arte desgaitasunen bat zuten ikasleek soilik jasotzen zituzten gisa honetako laguntza eta baliabide bereziak, ikaskuntza zailtasunak zituzten beste askok inongo laguntzarik gabe jarraitzen zuten eta darraien bitartean. Hezkuntza behar bereziak kontzeptuak ikaskuntza zailtasunak dituen edozein ikaslek behar dituen laguntza eta baliabide bereziak jasotzea dakar, modu iragankor edota iraunkorrean, ahalik eta testuinguru normalizatuenean.

Sarrera honetan zertzelada teoriko batzuk eman ostean eta lana justifikatu ondoren marko teorikoa landuko dugu. Lehenik, ACE <sup>1</sup>Adverse Childhood Experience kontzeptua, atxikimendua nahiz erresilientzia landuko dira. Bigarrenik, ACE kontzeptuan barnean daude hainbat gatazka egoera esplikatuko dira, izan ere, denak esplikatzea ezinezkoa izango litzatekeelako luzera kontuengatik. Behin marko teorikoa eginik, lan honen helburuak markatuko dira, metodologia zehaztuko da eta lan enpirikoa egingo da. Lan enpirikoak marko teorikoan esandakoa ulertzea eta esplikatzea izango du helburutzat. Horretarako, eskola baten irakasleen artean inkesta bat zabaldu da gai honen inguruan duten sentsibilitatea hautemateko eta, ondoren, gai honen inguruan *group focus* bat egin da hainbat erantzunen inguruan sakontzeko.

Sarrera honekin amaitzeko eta Gradu Amaierako Lana justifikatzeko Heziberri 2020 Curriculum Dekretuan gaia nola jaso dagoen ikusi nahi izan dugu.

Honek dio Oinarrizko Hezkuntzak pertsona guztiek duten hezkuntza-eskubidea bermatu behar duela, zuzentasun eta justizia sozialaren planteamendu etiko batetik pertsona guztiei aukera berdintasuna eskainiz, bazterketarik gabe. Horretaz gain, desberdintasun ekonomikoak, sozialak, kulturalak eta pertsonalak konpentsatu behar dituela dio ere, horretarako ezinbestekoa izanik inklusioaren sustapena.

Horretaz gain, ezbehar horiek galarazten duten ikasleen garapen integrala aipatzen da. Oinarrizko Hezkuntzaren Xedeetako batek (ikus Heziberri 2020, o. 8) "*Pertsonaren garapen integrala, maila guztietan: garapen fisikoa, kognitiboa, komunikatiboa, soziala,*

---

<sup>1</sup> Guk euskaraz Haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarrak bezala definitu dugu nahiz eta ACE terminoa erabili.

*kulturala, morala, afektiboa nahiz emozionala, estetiko eta espiritual*” landu behar dela azpimarratzen du.

Bestalde, eta hau oso garrantzitsutzat jotzen dugu, egoera horiek bizitzeak helduaroan eragin zuzena duela aurreikusten da. Izan ere, Oinarrizko Xedeen artean ikaslea helduarorako prestatzea dago, gizarte anitz eta global batean bizitzeko gai izan dadin, beti ere, gizarte justuago eta ekitatiboago bat eraikitzeko konpromisoa duelarik.

Askoz eta sakonago aztertu daiteke Heziberri 2020, konpetentzia bakoitzaren osagai guztiak eta eduki multzo bakoitza goitik behera miatuz, baina luzera kontuak direla eta azaleko begirada honetan utziko da. Azken batean, nahikoa izan da gisa honetako bizipenak izan dituzten ikasleek jasan ohi dituzten ondorio negatiboak hartu eta Curriculumaren ildo nagusiekin alderatzea ikasle hauek beraien heziketa prozesuan zailtasunak izango dituztela ikusteko.

## MARKO TEORIKOA

### **Arrisku egoeran dauden ikasleak antzeman nahian**

Gaur egun badakigu ikasgeletan zailtasunak iturri ezberdinetatik datozkien ikasleak topa daitezkeela, hala nola, euren historia pertsonalak, hezkuntzakoak edota izandako esperientzia ezberdinek behar bezala garatzen edota sozializatzen utzi ez dietenak. Gainera, bazterreko testuinguruetatik datozenak edota ikastetxea kokatuta dagoen tokikoa ez den etnia edota kultura ezberdineko ikasleak ere topa daitezke, zeinek beraien ezaugarri sozial eta kultural bereizgarriak kontuan hartzen ez dituzten eskoletan egokitze zailtasunak izan ditzaketan (Blanco, 1990).

Jose Manuel Gomezek (2005) eskoletan dagoen aniztasun iturrien zerrenda luzea aipatu ondoren (gaitasun, motibazio, prestakuntza edota ikasteko modu ezberdinak, familia-egoera, ingurune soziokulturala, migrazio-prozesuak, hizkuntzarekiko zailtasunak, eskola uztea edota absentismoa, etorkizunarekiko espektatibak...), egoera ezberdin horiek guztiak bildu ahal izateko, bi faktore nagusiren inguruan sailkatzeko proposamena luzatzen du.

Alde batetik, esparru soziologikoarekin lotura duten faktoreak izango genituzke kontuan. Esan nahi da herrialde baten testuinguru ekonomiko eta soziokulturaletik (familia ikuskeran, bizitzan, aisialdian, garapen teknologikoan, migrazio prozesuetan eta

abarretan izandako aldaketak) eta baita izaera geografikoa, etnikoa eta erlijiosoa dutenetatik eratorriak direnak, hauek ere gizartearen, eta ondorioz, hezkuntza sistemaren aniztasuna areagotzen dute eta.

Bestetik, esparru kognitiboarekin lotura duten faktoreak antzemango genituzke, hala nola, ikasle bakoitzaren gaitasun intelektualen arteko ezberdintasun gaindiezinetatik (guztiek ez dute ez modu ez erritmo berean ikasten), ikaskuntzarekiko motibaziotik, interes akademiko zein profesionaletik, irakasteko eta ikasteko estilo ezberdinetatik... eratorriak direnak.

Jaduek (2002) zailtasunak dituzten ikasleei buruz hitz egiteko orduan, beste kokka bat gehitzen dio eta “arrisku egoeran dauden ikasleak” kontzeptua erabiltzen du; arriskuan egotea eragiten duten faktoreak urritasun kognitiboa eta hizkuntzakoa, arreta galkorra, harremanetarako gaitasun eskasa eta jokaera eta emozioekin loturiko zailtasunak direla zehaztuz.

Jokaera eta emozioekin loturiko faktoreen ildoari jarraituz, gaur egun, errendimendu akademiko baxua eta portaera eta emozio asaldurak azaltzen dituzten ikasle ugari daude ikasgeletan, zeinetako askok ez duten behar duten laguntza profesionala jasotzen, ez eskolan ezta bertatik kanpo ere. Honek ondorioak dakartza. Izan ere, zailtasun hauek ez tratatzeak ikasle horiengan ikaskuntza arazoak eragiteaz gain, irakaslearen irakasteko eta beraien kideen ikasteko gaitasunean eragiten du ere, irakasle askorengan egoerak gaintitzen dituenaren goganbearra sentiaraziz.

Kontuan izan behar da ikasle bakoitzak bere ezaugarri bereizgarriak dituela alderdi kognitiboan, afektiboan eta baita portaeran ere, baina, tamalez, eskolek ikasle “normalei” bideratutako irakaskuntza eskaintzen dutela, hau da, errendimenduan eragiten dieten zailtasun, urritasun edota gabeziarik adierazten ez dutenentzat ari direla. Ondorioz, “normaltasun” horretan kokatzen ez diren ikasleek errendimendu baxua, eta kasu larriengan, eskola porrota jasateko arriskua dute (Jadue, 2002).

Ikasleak “arrisku egoeran” kokatzen dituzten egoera eta arrazoien banakako analisisian sartu aurretik, orain arte hainbeste aldiz erreferentzia egindako “errendimendu akademikoa” kontzeptua bibliografian nola ulertzen den eta ikasleen testuinguruak berarekin duen erlazioa azalduko da.

Errendimendu akademikoa *“adin eta maila akademikoari dagozkion edukien inguruan adierazitako ezagupen maila da”* (Jimenez in Edel, 2003, o. 2). Definizio honek, ordea, ikasleen errendimendua ebaluazio prozesuen bidez soilik egitera mugatzen du, baina metodologia hau ez da nahikoa hezkuntzaren kalitatea hobetzeko. Hala eta guztiz ere, gisa honetara lan egin nahi izanez gero, ezinbestekoa da, ikasle bakoitzaren banakako lana ebaluatzeaz gain, testuinguruak berarengan duen eragina kontuan izatea (Edel, 2003).

Izan ere, asko dira ikasleen arrakasta edo porrot akademikoan eragiten duten faktoreak. Hala ere, hiru kategoriatan elkartu ditzakegu: a) faktore psikologikoak (inteligentzia emozionala, pertsonalitatea, motibazioa...); b) faktore soziologikoak edo testuinguruak (klima soziala, eskola klima, familia-giroa...); c) faktore didaktiko edo pedagogikoak (irakaskuntza metodoak, baliabide didaktikoak...) (González-Torres eta Tourón, 1992).

Aipatutako ikasle hauek “gatazkatsu” gisa izendatu ohi dira, edozein irakats saio beste modu batera planteatzea eskatuko dutenak; edonori (ikasle, irakasle, zuzendari eta, zenbait kasutan, poliziar) aurre emateko gai direnak, azkenik, irakasleek haietaz ezer jakin nahi ez dutelarik. Kasu hauek aztertzean konturatzen gara jokabide hauen iturria haurrak zirenetik bizi izandako familia ezegonkortasuna dela kasu askotan, haurtzaroko abusu egoeran, abandonu nahiz familia disfuntzioen ondorioz (Garai et al., 2019)

Orain arte aipatutako ikasle “gatazkatsu” hauen gehiengoak haurtzaroan esperientzia gogorrak bizi izan ditu (Perry et al., 1995). Haurtzaroan bizitako egoera gatazkatsu (ACE) gisa izenarekin ezagutzen den kontzeptu honen inguruko lehen ikerketa Felitti, Anda, Nordenberg, Williamson, Spitz, Edwards, Koss eta Marks-ek (1998) egin zuten, jokabide arazoak zituzten ikasleekiko ikuspuntua edota begirada aldatzea eraginez.

Guk, hain zuzen ere, eta lan honen izenburua horren lekuko, kontzeptu honetan hartzen dugu arnas lan hau garatzeko. Esan behar da Estatu Batuetan nahiz Ingalaterran landu den begirada honetan jasotzen direla eskola porrotan eragina duten faktore kognitibo, sozial, nahiz emozional gehienak. ACE delakoan, hiru “Esperientzia gogor goiztiar” bereizten dira, pertsonen etorkizunean eragiten duten trauma egoerak (Ruppert 2016). Traumaz hitz egitean, Van der Kolk-ek (2019) emandako definizioa hartuko dugu:

*Trauma pertsonaren biziraupenerako mekanismoak eta bizitzan zehar topatzen dituen egoerei aurre egiteko gaitasunak gainditzen dituen bizipena da. Pertsona*



*horrentzako bizitza inoiz ez da berdina izango. Gainera, traumaren aurrean garuna aldatu egiten da, maila ezberdinetan, nerbio sistema arriskuari aurre egin eta bizitzaren aldarkotasunean jokatzeko gaitasuna izatea ahalbidetzen dion egoeran jarritz.*

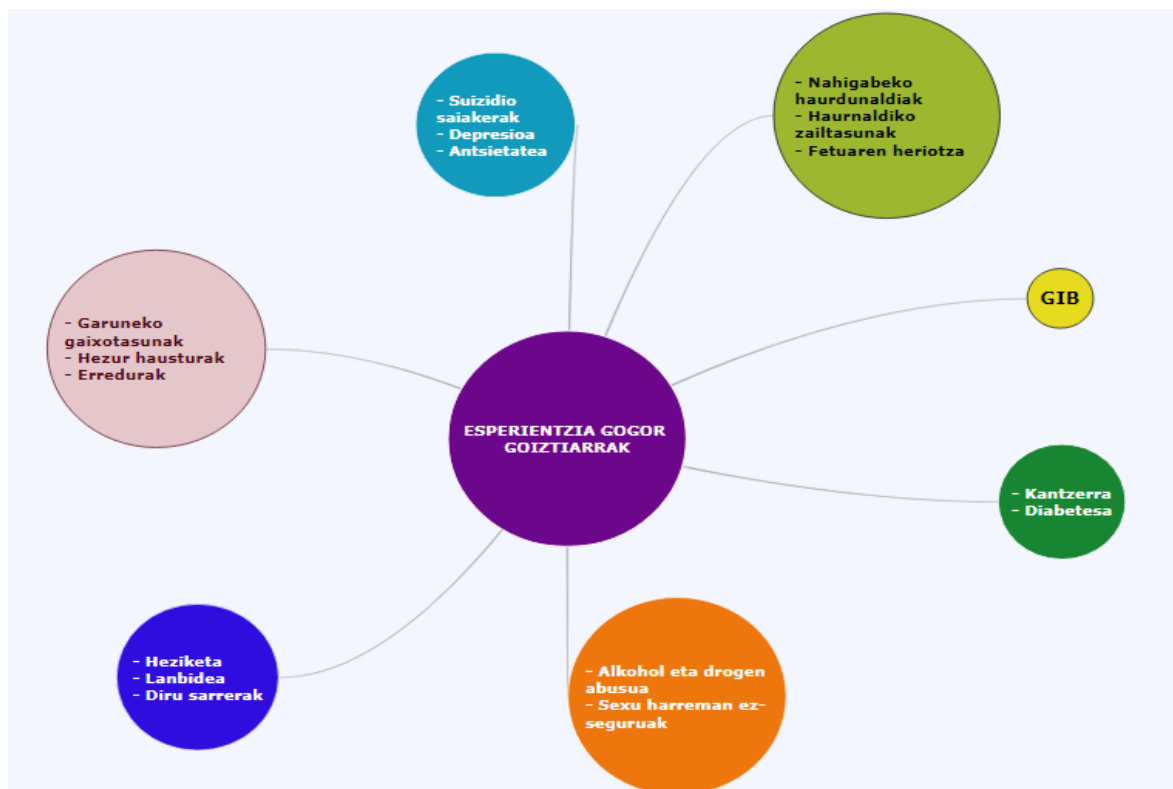
### Zer da ACE?

Esperientzia gogor goiztiarrak osasun eta ongizatean ondorio traumatikoak eragin ditzaketan gertaerak dira (Sacks, Murphey eta Moore, 2014). Ikus hurrengo taulan ACE-kontzeptuak barnebiltzen dituen egoera guztiak:

Abusua	Fisikoa
	Emozionala
	Sexuala
Abandonua	Fisikoa
	Emozionala
Familian emandako disfuntzioak	Arazo mentalak
	Kartzelaratzek, atxiloketak...
	Genero-indarkeria
	Drogak, alkohola...
	Gurasoen banaketa

1. Taula Esperientzia gogor goiztiarrak (CDC-Kaiser, 2016).

Azken urteetan bizi esperientzia gogor goiztiarren inguruan egindako ikerketek jokabide eta osasunarekin loturiko ondorio negatiboak eragiten dituztela adierazten dute, hala nola: loditasuna, alkoholismoa eta depresioa (Sacks, Murphey eta Moore, 2014). Ondorio negatibo horien zerrenda luzatzen du CDC-Kaiser ikerketak (2016), jarraian datorren irudian agertzen direnekin:



1. Irudia ACE-ren ondorioak (CDC-Kaiser, 2016).

Gaiaren inguruan egindako beste zenbait ikerketek adierazi dute ondorio negatiboak izateko arrisku maila eta jasandako esperientzia gogor goiztiarren kopurua zuzenean erlazionatuta daudela. Ondorioz, “ACE” kopurua handitzearekin batera, etorkizunean ondorio horiek pairatzeko arriskua handitzen da (Chartier, Walker eta Naimark, 2010; Chapman et al., 2004). Lehen aipatutako CDC-Kaiser (2016) ikerketak “dosi-erantzun” gisa definitzen du erlazio hori.

Esperientzia mota hauek traumak eragiten dizkiete hurrei, baina aipatu berri diren jokabideez gain, trauma hauek oharkabekoak izan ohi diren sintomak berekin dituzte, hala nola, frustrazioa, jokabide txarra, arreta mantentzeko zailtasunak, aginduak jarraitzeko eta taldean lan egiteko zailtasunak.

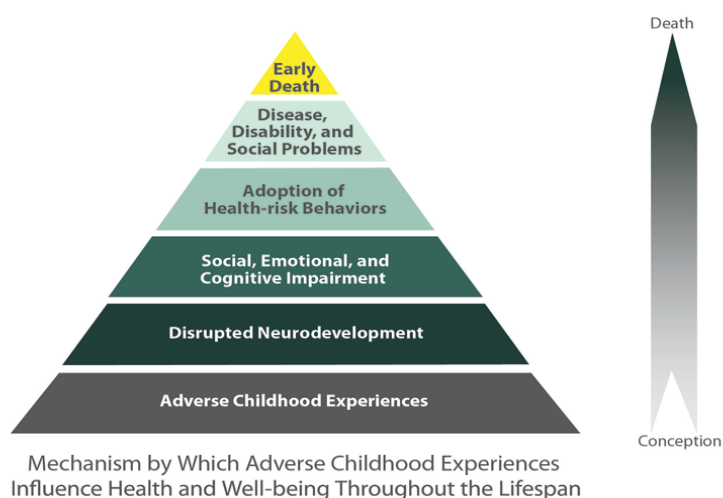
Errendimendu akademikoarekin duen erlazioari dagokionez, epe laburrean trauma aurrekariak dituzten ikasleek errendimendu akademiko baxua izateko aukera gehiago dituzte. Izan ere, traumak ikasleen arreta mantentzeko gaitasunean, informazioaren prozesaketan, oroimenean eta ikaskuntzan eragiten du. Honek, gainera, haurren garunean aldaketa neurobiologikoak eragiten ditu, estres egoera sortuz (Bruce, 2011).

Estresaren aurrean martxan jartzen diren sistemen etengabeko aktibazio egoerak garunaren garapena eta beste organo sistema batzuen funtzionamendua oztopatu dezake. Izan ere, estres egoera hori bizitzen ari den haurra ez da arrazoizko eran pentsatzeko gai eta psikologikoki ezinezkoa egiten zaio eduki berriak barneratzea (Goddard, 2016). Horretaz gain, helduaroan estresarekin erlazioa duten gaixotasunen agerpena eta narriadura kognitiboa emateko arriskua handitzen du (American Academy of Pediatrics, 2015).

Gaur egun, neuroirudiaren inguruan egin diren ikerketek adierazi dute haurtzaroan tratatu txarrak jasan izanak garunaren egituratzean eragin zuzena duela, hipokanpo, amigdala, zerebelo eta kortex-zerebralean hain zuzen ere (Mesa eta Moya in Barca, 2015).

Laburbilduz: bizipen traumatikoak izateak garunaren garapena oztopatu eta epe labur zein luzeko ondorio negatiboak eragin ditzake ongizate sozial, emozional eta psikologikoan. Ondorioz, zailtasun kognitiboak, garapen atzerapena, jokabide eta emozioen erregulaziorako arazoak, errendimendu akademikoaren jaitsiera, delinkuentzia, zenbait substantzien kontsumoa eta gaixotasun mentalen agerpena ematen dira (Anda et al.; Delaney-Black et al. in Maynard et al., 2017).

Aipatutako ondorio horiek guztiak modu progresiboan agertu ohi dira, denborak aurrera egin ahala euren larritasuna handituz. Oso ongi adierazten du prozesua jarraian dagoen irudiak, hasierako garapen neurologikoaren alterazioak heriotza goiztiarrean amaitu daitekeen prozesua abiarazten duelarik.



2. Irudia ACE piramidea, ACE ikerketaren marko kontzeptualaren irudikapena (CDC-Kaiser, 2016).

Hala eta guztiz ere, pertsona guztiek ez dute erreakzio bera izaten, jatorri ezberdineko ezaugarriek (gertaeraren baldintza zehatzak, ematen den giro sozio-kulturala, garapen fasea...) baldintzatzen dute erreakzio hori eta (Labrador eta Alonso in Soler, 2008).

Beraz, lan honetan, Felitti et al-ek (1998) zerrendatutako **ACE** ezberdinak aztertuko dira, bakoitzaren ezaugarriak eta ikasleengan eragiten dituzten ondorioak azalduz.

## ACE kasu azterketa

Lanean zehar landuko den atxikimenduaren gaiarekin erlazio zuzena duen kasua abandonua denez, hau bakarrik landuko da bertan. Hori dela eta, gainerakoak irakasleentzat baliagarria izan daitekeen eskuliburu antzerako bat osatuz doaz.

### Abandonua

Haurtzaroaren aurkako tratu txarrak lau mota ezberdinetan sailkatu daitezke: tratu txar fisikoa, abusu sexuala, abandonua eta tratu txar orokorra (Cichetti eta Carlson in Rosa-Alcazar, Sanchez-Meca eta Lopez-Soler, 2010). Espainiaren kasuan, eta 2012ko “Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia”-ren arabera, abandonu fisikoa da haurtzaroaren aurkako tratu txarren artean salaketa gehien jasotzen dituen, tratu txar emozional eta abusu sexualaren aurretik (Jimenez, 2016).

Hala eta guztiz ere, haurtzaroaren aurkako tratu txarrak definitzerakoan kontuan izan behar da adin gabekoaren ongizatearen arduraduna nor den, testuinguruak eragin handia baitu horretan. Izan ere, tratu txarrez hitz egiterakoan euren seme-alaben oinarrizko beharrak erantzuteko gai ez diren gurasoak hartzen baditugu kontuan, pobrezian bizi diren familia guztietako seme-alabak tratu txarrak jasaten dituzten adin gabekoak direla esan beharko genuke.

Horregatik, eta definizio zabal horrek eragin dezakeen gaizki ulertua saihesteko asmoz, kasu honetan guraso edota tutoreen omisioaren eraginez sortutako abandonua da azalduko dena, euren erantzukizun edo betebeharrak ez betetzearen ondorioz emandakoa (Manso, 2001).

Abandonu fisikoa

Abandonu fisikoa, emozional eta fisikoaren artean ohikoena (American Humane Association; Jimenez et al.; Wolfe eta Pierre in Osuna et al., 2000) eta gutxien ikertu dena (De Paul eta Arruabarrena; Crouch eta Milner in Osuna et al., 2000) “adingabekoaren oinarritzko beharrak (elikadura, arropa, higiena, egoera arriskutsuekiko babesa, hezkuntza eta/edo zainketa medikoak) denboraldi batez edo epe luzean berarekin elkarbizitzen duen inorengatik erantzunak izan ez direnean sortzen den egoera” gisa definitu dezakegu (Arruabarrena eta De Paul in Osuna et al., 2000, o. 912).

Honako hauek dira egoera hau pairatzen duen haurrak agertu ditzakeen adierazleak (ikus 2.taula):

<b>ABANDONU FISIKOAREN ADIERAZLEAK</b>	
<b>Elikadura</b>	Ez zaio elikadura egokia eskaintzen eta gosez dago.
<b>Arropa</b>	Ez du eguraldiaren araberako arropa egokia erabiltzen.
<b>Higienea</b>	Uneoro zikin dago, gorputz higiene eskasa.
<b>Zainketa medikoak</b>	Erantzun gabeko arazo fisikoak edota ohiko zainketa medikoen gabezia.
<b>Gainbegiratzea</b>	Denbora asko ematen du heldu baten gainbegiratze eta zaintza gabe.
<b>Segurtasun baldintzak</b>	Adin gabekoaren osasun eta segurtasunarentzako arriskutsuak diren etxeko higiena eta segurtasun baldintzak.
<b>Hezkuntza arloa</b>	Eskolara ez joate errepikatu eta justifikatu gabea.
<b>Estimulazio kognitiboa</b>	Bere adin, behar eta eskakizunetara egokitutako gutxieneko estimulazioaren gabezia.

2. Taula Abandonu fisikoaren adierazleak (Arruabarrena eta De Paul, 1999).

Tratu txar mota honek ondorio askotarikoak ditu: kalte fisikoak, arazoak garapen fisiko zein kognitiboan, sintoma depresiboak, traumaosteko estresa, antsietatea, egokitzapen eta elkarrekintza sozialerako arazoak, jokabide asaldurak, autoestimuairen jaitsiera... (Cichetti eta Carlson in Rosa-Alcazar et al., 2010).

Ondorio horiez gain, jokabide eta alderdi emozionalean honako erreakzio hauek eragin ditzake ere: nekea, apatia edo logura, janaria lapurtu edo eskatzea, eskolara ez joatea edo berandu ailegatzea edo leku publikoetan edo eskolan bakarrik denbora asko

igarotzea . Epe luzera, droga edo alkoholaren gehiegizko kontsumoa, eskola uztea, etxetik ihes egiteak, batz bestekoa baino hitz egiteko gaitasun eta gaitasun kognitibo urriagoak, gehiegizko agresibitatea edo muturreko pasibotasuna, muturreko adierazpen afektiboak, pesimismoa, konfiantza gabezia, depresioa edo epe luzeko erlazioak mantentzeko ezintasuna eragin ditzake (Gonzalez, 2007).

#### Abandonu emozionala

Abandonu emozionala, fisikoaren kasuan bezala, adin gabekoaren arduradunek haren babesa ez bermatzearen edo beraien betebeharra behar bezala ez burutzearen ondorioz ematen da. Hori dela eta, tratu txar emozionalarekin batera “haurraren eragiten dituen kalteak identifikatzerakoan zailtasun gehien dituen haurtzaroarekiko tratu txar mota da” (Manso, 2004, o. 216).

Arruabarrena eta De Paul-en (in Manso, 2004) arabera abandonu emozionala adin gabekoak bere elkarbizitzako unitatea osatzen duten kideekiko interakziogabeziaren ondorioa da. Honen adierazle dira guraso-seme-alaben arteko interakziogabezia edo urritasuna, haurraren estimulazio urria eta seme-alabek egindako gertutasun, kontaktu eta interakzio seinaleekiko gurasoen erantzunen gabezia. Guzti honek, haurraren garapen ebolutiboa oztopa dezake. Honako hauek dira abandonu emozionala eragiten duten jokabideak: 1. **Ez ikusiarena egin.** Haurrak elkar eragiteko dituen behar eta egiten dituen saiakeren aurrean gurasoek ez ikusiarena egitea (berarekiko babes, maitasun eta afektu adierazpen eza) eta izandako interakzioetan inongo emoziorik ez adieraztea. Horrelako kasuetan, gurasoek haurrarekiko aldentzea eta erabateko inplikaziogabezia dute, ezintasun edota motibazio faltagatik, eta beharrezkoa denean bakarrik harremantzen dira berarekin. 2. **Laguntza psikologikoari errefus egitea:** Gurasoek uko egiten diote profesionalak haurraren arazo emozional edo jokabide asaldura nabarmen baten aurrean beharrezkotzat jo duten laguntza psikologikoari, nahiz eta hura eskura izan. 3. **Laguntza psikologikoaren atzerapena:** Gurasoek ez dute haurraren arazo emozional edo jokabide asaldura nabarmenak eskatzen duen laguntza psikologikoa bilatzen, nahiz eta profesional baten laguntza beharrezkoa dela argi ikusten den muturreko egoeran egon (depresio latza edo suizidio saiakera, esaterako). Aipatutako jokabide horietan guztietan, abandonu emozionala ematen dela esango da ondorengo bi baldintzak aldi berean agertzen badira: jokabidearen presentzia erabat nabarmena da eta kalte emozionala eragiten duten jokabideak larritasun handieneko muturrean kokatzen dira (jokabideak etengabeak eta intentsitate handikoak dira, haurraren egoera emozionalean kalte larriak eragin dituzte

edo eragin ditzakete, bere garapena arrisku larrian dago eta berehalako tratamendu espezializatua behar du) (Arruabarrena eta De Paul, 1999).

Azkenik, nahiz eta abandonu emozionalaren eragin edo ondorio negatiboak identifikatzeak zailtasuna duela esan, honako hauek dira Gabarino eta Gaudin-en arabera (in Manso, 2003) tratu txar mota honek haurren ikaskuntza prozesuan eragiten dituen kalte nagusiak: lengoia arruntean urritasun nabarmenak, kontzeptuak orokortu eta abstraitzeko ezintasuna eta beste pertsonekin harremantzeko eta ingurugiroak eragindako presio minimoaren aurrean bulkadei eusteko zailtasuna.

Hemendik aurrera, irakasleentzat baliagarria izan daitekeen eskuliburuan azalduko ditugu gainerako ACE kasu bakoitzak izan ditzakeen eraginak.

## Atxikimendu arazoak

Gizakia bere buruaz zainduko duen heldu batekiko menpekota izaten jaiotzen da. Gainerako espezieekin alderatuz gero, pertsona independente eta arduratsu gisa garatzeko konpainia, zainketa, gomendio, babesaren beharra dugu urte askotan zehar. Azken batean, haur batek zaintzaile baten, edo gehiagoren, etengabeko presentzia behar du norbait izatera heltzeko (Barudy eta Dantagnan, 2009).

Hori dela eta, lehen urteetan haurraren zaintza eta ongizateaz arduratzen den zaintzailearen eta haurraren arteko atxikimendu seguruko erlazioa ezinbestekoa da “haurrak bere izatea osatzen duten alderdi guztien garapen egokia izan dezan: emozionala, kognitiboa eta soziala” (Bowlby in Sonkin, 2005, o. 68).

Atxikimenduarekin erlazionatutako jokabideen sistema haurraren eta bere atxikimendu figuraren arteko gertutasuna eta kontaktua mantentzea ahalbidetzen duten jokabideen multzoa da (irribarreak, negarrak, kontaktu fisikoak...). Hauek atxikimendu figurarekiko distantzia handitzean edo arrisku seinaleak hautematean gertutasuna berreskuratzeko jartzen dira martxan (Bowlby in Delgado, 2004).

Hortaz, atxikimendua ez da estimulu edo seinale zehatz baten aurrean agertzen den jokabide instintiboa, “testuinguru eta banakoaren aldagaien eta hauen intentsitatearen arabera agertzen diren jokabide ezberdinen segida baizik” (Delgado, 2004, o. 65).

Schaffer eta Emerson-ek (1964) hurrek euren bizitzako lehen bi urteetan beraien familiekiko duten erlazioaren inguruan egindako ikerketak adierazi zuen hurrek beraien gurasoekiko sortzen zuten erlazio mota, hein handi batean, azken hauek haurren beharrei erantzuteko duten sentsibilitate eta gaitasunaren arabera dela. Hori dela eta, erlazio mota ezberdinak izan ditzaketenaren ideari helduz. Mary Ainsworth-ek (in Jauregizar, 2019) **hiru atxikimendu mota** ezberdindu zituen: **segurua**, **ekiditezkoa** eta **larritasun handiko atxikimendu anbibalentea**. 1990-an, aldiz, Main eta Solomonek (in Mendez eta Gonzalez, 2002) laugarren mota bat gehitu zuten: **desantolatu-desorientatua**.

**Atxikimendua segurua** izateak, hau da, gertutasun eta segurtasunean oinarrituriko erlazioak, hurrei segurtasun handia, autoestimua altua, garapen integrala (kognitiboa, emozionala, soziala, motorra eta sensoriala) eta esplorazio eta autonomiarako askatasuna izatea ahalbidetzen die. Hori dela eta, haurrak estrategia egokituak erabiltzen ditu bere behar eta erlazio afektibo eta sozialen inguruko erantzunak



jasotzeko. Gainera, guzti honi esker, estresari aurre egiteko eta bere emozioak erregulatzeko gai izango da (Petales, d.g).

Hortaz, atxikimendu segurua duen haurrak bere buruarekiko balorazio positiboa eta inguruan dituen pertsonak konfiantzazkoa direlakoaren pentsamendua izango ditu, bere beharrak asetzeko prest egongo direla jakinez (Bartholomew eta Horowitz, 1991). Torquati eta Vaszonyi-k (in Perez eta Martinez, 2015) diote atxikimendu segurua duten haurrak egoera estresagarriari aurre egiteko gaitasunagatik nabarmentzen direla, estrategia egokiak erabiliz eta egoerak modu egokien erregulatuz.

Honen inguruan ikertu zuten Ainsworth eta bere lankideek 70. hamarkadan, haurra, eremu ezezagun batean, bere amarengandik denbora labur batez aldentu eta hau itzultzean izandako jokamoldea aztertuz. Egoera hori “egoera arrotz” gisa ezagutzen da. Ikerketa honek erakutsi zuen atxikimendu segurua zuen haurrak ama agurtzen zuela hura itzultzean eta kontaktu fisiko eta gertutasun afektiboarekin lasaitzen zela. Gainera, banandu aurreko egoera berrezartzeko gai zen ere (Mendez eta Gonzalez, 2002).

**Ekiditezko atxikimendua** duen haurrak, aldiz, kaltegarria izan daitekeen gertutasunetik alde egiten du. Ezaugarrien artean, honako hauek dira nagusitzen direnak: elkarrekintza afektibo gutxi, banatzeagatik estutasun gutxi, ezezagunekin atxikimendu figurarekin duen harreman bera du, bere burua babesteko etengabeko jokabidea adierazten du, afektuaren beharra ukatzen du mindua edo arbuiatua izatea saihesteko, amaren babes eta zainketa errefusitzen du eta jokabidea agresiboa izan ohi du (Petales, d.g).

Beraz, intimitatea saihesten du, bere buruarekiko ikuspegi positiboa du, ez da besteez fidatzen eta bere burua babesten du distantzia jarriz eta bere independentziarako beharra neurritz kanpo balioztatuz (Bartholomew, 1990).

Ainsworth et al.-ek 1978-an aurrera eramandako ikerketak honako emaitzak jaso zituen ekiditezko atxikimendu mota zuen haurra “egoera arrotzean” kokatzerakoan: ez zuen negarrik egiten amarengandik banatzean, haren itzuleran ez zien jaramonik egiten, ez zuen harremanik bilatzen ezta haserre egotearen keinurik egiten ere eta jostailuetan eta testuinguruan jartzen zuen arreta (in Casullo eta Fernandez, 2005).

Ikerketek adierazi dute ekiditezko atxikimendua duten haurrek, atxikimendu segurua dutenekin alderatuz, barneratze eta kanporatze maila altuagoak izaten dituztela

(Muris, Meesters eta Van den Berg, 2003). Internalizazio sindromeak herabetasun, antsietate eta depresio arazoei eta gutxiagotasun, lotsa, autokontzientzia eta hipersentsibilitate sentimenduei egiten die erreferentzia. Externalizazio sindromeak, aldiz, jokabide disruptibo, agresibo eta antisozialak eta hiperaktibitate, arreta mantentzeko eta autokontrolerako arazoak barnebiltzen ditu (Bornstein, Hahn eta Suwalsky, 2013).

Bestalde, **larritasun handiko atxikimendu anbibalentea** duen haurra gertutasun afektiboarekiko hurbiltze eta erresistentzia fasean sartzen da. Egoera horretan, ez dauka atxikimendu figura segurtasun oinarri gisa erabiltzeko gaitasunik, banatzeagatik estres anbibalentea adierazten du, atxikimendu figura erabilgarri egoteak kezkatzen du, kontaktua bilatu arren azken momentuan ukatu egiten du, ez da lasaitzen ezezagun batekin, jokabide agresiboa adierazten du eta esplorazioarekiko beldur eta antsietatea sentitzen ditu (Perez eta Martinez, 2015).

Hori dela eta, atxikimendu mota hau duten hurrek estres emozional handia jasaten dute eta beraien kideekin arazo ugari izaten dituzte (Torquati eta Vaszonyi in Perez eta Martinez, 2015). Gainera, Lubetzky eta Gilat-ek (2002) burututako ikerketa batek adieraz zuen atxikimendu anbibalentea duten hurrek, segurua dutenekin alderatuz, beldur gehiago izaten dituztela euren bizitzan zehar.

Ainsworth et al.-ek (in Casullo eta Fernandez, 2005) egindako ikerketari erreparatuz, honako hauek dira atxikimendu anbibalentea zuen haurrak adierazitako jokabide edo ezaugarriak: banandu aurretik deseroso agertzen da, ez da erosotasunezko egoera sortzeko gai, negar egiten du eta ama itzuli ondoren ez du jolasten jarraitzeko gaitasunik.

Azkenik, **atxikimendu desantolatu-desorientatua** duen haurrak, intentsitate handiko beldur eta antsietate egoeran murgildurik, eraso eta ihes egiteko estrategiak garatzen ditu egoera horri aurre egin ahal izateko. Gainera, ez du atxikimendu figura ezberdintzen, atxikimendu ezaren itxura ematen du, nahaste, beldur eta kontraesana sentitzen du atxikimendu figuraren aurrean, negar eta haserrealdi kontrolaezinak izaten ditu eta ez dauka estresari aurre egiteko inongo estrategiarik (Petales, d.g).

Atxikimendu mota honen inguruko lehen teorizazioak konponbiderik gabeko beldurrarekin erlazionatu zuen, haurrak aurre egiteko gaitasunik ez duen dilema bati aurre egin behar dion egoera bizitzearekin erlazionatuz. Izan ere, bere atxikimendu figura da

beldurra eragin eta, aldi berean, segurtasuna eskaintzen dion pertsona bakarra. Horrelako kasu gehienetan atzean guraso tratatu txar emaile edota haurraren atxikimendu beharrei erantzuteko gai ez den sentsibilitaterik gabekoren bat egon ohi da (Rodriguez, 2010).

Ainsworth et al.-ek (in Casullo eta Fernandez, 2005) egindako ikerketan ikusi zen ama itzuli ondoren jokabide desantolatu eta desorientatuak zituela (ibili, lurrera bota, besoak altxa), bere jokabide estrategietan kolapso iragankorra pairatzearen itxura emanez.

Azken hiru mota hauek atxikimenduaren asalduraren ondorioz agertzen dira. Atxikimendu asaldura haurrak 5 urte izan baino lehenago bizitako egoera estresagarriek eragiten dute, bere bizitzan zehar topatuko dituen egoera sozialetan eragingo duena (Zeanah et al., 2004). Hau ondorengo testuinguruetan eman daiteke:

Abandonatua edo erakunde batean utzia izan den haurra
Afektibitate figura ezberdinekiko aldentze ugari izan dituen haurra
Bere beharrei erantzuten ez dien figura afektiboa duen haurra
Gehiegizko zein gutxiegizko zaintza duen haurra
Ezegonkortasun handiko figura afektiboa duen haurra
Tratu txarrak (abuso psikologikoa, fisikoa edo sexuala)
Bere garapenaren oinarritzko etapetan modu argian bereiztutako erreferentziatzko figura afektiborik izan ez duen haurra

3. Taula Atxikimendu asaldura eragin dezaketen egoerak (Petales, d.g).

Azalpen honek argi eta garbi adierazten du haurtzaroan ezbehar goiztiarrak pairatzearen eta atxikimenduaren asaldurak pairatzearen arteko erlazioa, kausa-ondorio erlazioa dutela erakutsiz.

## Erresilientzia

Haurtzaroan ezbehar goiztiarrak bizitzeak eragin ditzaketen bizipen traumatikoen aurrean izandako erreakzioa aldakorra, continuum batean eraldatuz, eta modu ezberdinetakoa izan daiteke. Vera et al.-ek (2006) ondorengo erreakzio posibleak eman daitezkeela diote: desoreka, desoreka atzeratua, susperraldia, erresilientzia eta traumaosteko garapena. Kasu honetan, erresilientzia da landuko dena.

Fisikaren esparrutik datorren erresilientzia kontzeptuak materialek presioari aurre egin, malgutasunez tolestu, beraien hasierako forma berreskuratu, “talkei aurre egin eta kanpoko indarren aurrean ez deformatzeko duten gaitasunari” egiten dio erreferentzia (De Pedro eta Muñoz in Martin et al., 2016, o. 158).

Hezkuntzaren munduan bat egiten dute fisikako definizio honekin, aurrera egitera eramaten gaituen dinamika positiboa bezala ulertuz. Hala eta guztiz ere, giza erresilientzia ez da datorkigunari eustera soilik mugatzen, berreraikitzea ahalbidetzen baitu ere. Hori dela eta, erresilientzia pertsona batek lur jota ez gelditzeko eta ezbeharrei aurre eginez (estresa, abusua, galerak eta abandonua edo eguneroko tentsioak) bere burua gainditzeko duen gaitasuna da.

Ondorioz, pertsona erresilientea zoritxarrean murgildurik edo arrisku faktoreez inguratuta egon arren, babesezko faktoreak hartu eta egoera horretan hazi eta behar bezala garatzeko gaitasuna duena da, nahiz eta itxaropen guztiak aurkakoak izan (Aguilar et al., 2015).

Melillo-k (2004) adierazten du honako hauek direla **erresilientziaren oinarriak**, zeinen estimulazioa ezinbestekoa den pertsonak erresilientzia garatu dezaten: **autoestimua sendoa** (gainerako oinarrien funtsa da, haurraren behar afektiboak behar bezala erantzun dituen heldu esanguratsu baten zainketaren ondorioz garatzen dena), **introspektzioa** (norbere buruari galdetu eta erantzun zintzoak ematearen artea da, besteengandik jasotako errekonozimenduaren eraginez garatzen den autoestimua araberako), **independentzia** (norberaren eta arazoak eragiten dituen egoeraren artean limiteak jartzen jakitea bezala definitu izan da, isolamenduan erori gabe distantzia emozional eta fisikoa mantentzea), **erlazionatzeko gaitasuna** (beste pertsonekin intimitatezko harremanak eraikitze gaitasuna. Autoestimua eragin zuzena du honetan, izan ere, autoestimua baxua izateak auto baztertzea eragin dezake, lotsak eraginda, eta altuegiak errefusa eragin dezake, harrokeria dela eta), **iniziatiba** (geroz eta eskaera handiagoko zereginei aurre egiteko

gogo eta gaitasuna izatea da), **umorea** (norberaren tragedian kutsu komikoa aurkitzea), **sormena** (desordena eta kaosetik abiatuz ordena, edertasuna eta helburuak sortzeko gaitasuna. Hausnarketarako gaitasuna du iturburu, jolasaren bitartez lantzen dena haurtzaroan), **moralitatea** (inguruko pertsona guztien ongizatea desiratu eta gizarteko balioekin konprometitzea. Besteenganako tratu onen oinarria da) eta **pentsamendu kritikorako gaitasuna** (aurreko oinarri guztien garapen egokiaren ondorioa da, haurrari pairatzen ari den ezbeharraren jatorri eta ardurak modu kritikoan aztertzea ahalbidetzen diona, batez ere gizartea denean, bere osotasunean, aurre egiten ari den ezbeharra).

Bestalde, Perez-ek (2016) erresilientziaren garapenaren inguruko honako hiru ondorio hauek atera zituen: 1) abandonua edota bestelako ezbeharrak bizi izan dituzten haurrek jokabide erresilienteak adierazten dituzte; 2) erresilientzia ez da soilik banakako gaitasunekin erlazionatzen, ingurune sozial, kultural edo instituzionalarekin izandako interakzioek ere eragin dute, eta 3) ingurune instituzionala (babes neurrien menpe dauden haurrengan) erresilientziaren garapena sustatzen duen kanpo faktorea da.

Aguilar et al. (2015) bat datoz bigarren ondorio horrekin, lan askok erresilientzia faktore pertsonal eta testuinguruko konbinazioa dela dioen ideiarekin bat egiten dutela diote eta. Hauen ustez, faktore horien konbinazioa da, hain zuzen ere, bizitzan topatzen dituzten ezbeharrei aurre egiteko duten erreminta nagusia.

Gainera, erresilientziaren inguruan egindako lehen ikerketek, “haur erresilientea”-aren gaitasunengan (autonomia eta autoestimu altua) zentratu zirenak, (Masten eta Garmezy, 1985) ideia hori indartzen dute ere, erresilientziaren garapenean eragiten duten honako hiru faktore daudela adieraziz: 1) haurraren ezaugarriak; 2) bere familiaren ezaugarriak, eta 3) bere testuinguru sozialaren ezaugarriak (Werner eta Smith in Becoña, 2016).

Honela azaltzen ditu Garmezy-k (1993) egoera estresagarri baten aurrean eragiten duten pertsonaren inguruko hiru faktoreak: lehenengoa norbanakoaren izaera izango litzateke, zeinak aktibitate maila, egoera berrian aurrean hausnartzeko gaitasuna eta gaitasun kognitiboa barnebiltzen dituen, besteak beste. Bigarrenak familiarekin du erlazioa, egoera horri aurre egiteko beharrezkoa den maitasun, kohesio eta helduren baten babesa ematearekin. Hirugarrena, aldiz, laguntza sozialaren erabilgarritasuna izango litzateke. Hau modu ezberdinetakoa izan daiteke: ama-ordea, irakaslea, agenzia edo erakunderen bat, elizako zerbitzuek eta abar.

Zenbait ikerketek eskolak, irakasleak eta eskolako bizipenek erresilientziaren eraikuntzan bete dezaketen papera azpimarratu dute. Izan ere, eskola ikasle guztien (babesgabekoa izan edo ez) garapen integralerako eta erresilientziaren garapenerako testuinguru ezin hobea izan daiteke. Horretarako, aldiz, alderdi kognitiboarekin loturiko irakats-ikas dikotomia alde batera utzi eta ikasle guztiei erlazio positiboak eraikitzeo aukera berdinak (zenbait kasutan bestelako testuinguru sozialetako bizipen negatiboak gainditzen laguntzen dutenak) ematen dizkien benetako komunikazio eremua bilakatzea ezinbestekoa da (Uriarte, 2006).

## Helburuak

Lehenik, marko teorikoaren bidez azterketa bibliografikoa egin eta ACE kontzeptura hurbilpen bat proposatzea. ACE kontzeptua bera, atxikimendua eta erresilientzia kontzeptuak eskolara gerturatzea mugarri izanik.

Bigarrenik eremu enpirikoan, ACE gaiaren inguruan eskola jakin bateko irakasleei galdetzea, honen inguruan irakasleriak dakiena antzeman nahian.

Azkenik, marko teorikoa eskuan eta irakasleek honen inguruan duten jakintzak buruan, gai honetan adituak diren irakasleekin *focus group* bat antolatu eta eskolan haurtzaroan gatazka goiztiarrak dituzten haurrekin sortzen diren arazoengatik inguruan eta konponbide posibleen inguruan hitz egitea.

## Metodologia

### Partaideak

Baliatuko diren partaide motak bi dira: Gipuzkoako herri bateko Ikastolako irakasleak (HH, LH eta DBH etapetakok). Denetara 40 galdetegi banatu dira eta horietarik %37.5-ak erantzun du, erantzunen kopurua bera oso esanguratsua izanik.

Eztabaida taldeko kideak lau dira. Talde hau osatzen dute EHU/UPVko irakasleak eta ACE egoerekin harreman zuzenak bizi izan dituztenak hautatu dira. P1, P2, P3 eta P4 bezala izenpetuko ditugu. Bi irakasleek semeak dituzte abandonatuak, beste batek ama eta beste bat bera da abandonatua.

### Informazioa eskuratzeko baliatutako tresnak

Metodologia motari dagokionez, kuantitatiboa (galdetegia) zein kualitatiboa (eztabaida taldea) baliatu dira.

#### **a) Galdetegia. Irakasleek erantzundakoa.**

Lehenik eta behin, ikastetxe oso bateko irakasleriari galdetegia (ikus 1.eranskina) bideratu zaio *Google Forms* plataformaren bidez. Horretarako, aurretik baimenak lortu dira eta ondoren egin da inkesta. Galdetegia erantzuteko bi hilabete eman dira eta laginaren %37.5-ak erantzun du. Galdetegia itxia izan da, baina hainbat galderetan aukera irekiak utzi dira galdetuek erantzun zabalak eman zitzaten. Hiru ardatzetan hartu du oin galdetegiak. Lehenik jakin nahi izan da noraino ezagutzen duten ACE kontzeptua, bigarrenik, trauma goiztiarrekin izandako esperientziak antzeman nahi izan ditugu eta azkenik, eskolak nahiz irakasleek emaniko erantzunak eta gai honen inguruan formakuntzan nahiz antolakuntzan sentitzen dituzten beharrak eta ahuleziak aipatu dituzte.

#### **b) Eztabaida taldean landu da.**

Eztabaida taldea ikerketaren muinaren inguruko informazio esanguratsua biltzeko pertsona talde bati egindako elkarrizketa baliatzen duen teknika kualitatiboa da (Martinez Angulo, 2019). Horrela, eztabaida taldearen helburua gidatutako elkarrizketa baten bitartez datu kualitatiboak eskuratzea da. Estrategia hau erabiltzearen abantailen artean daude testuinguru sozial zehatz bateko datu errealak biltzen dituela, moldagarria dela, balio subjektibo handia duela, emaitzak azkar eskuratzen direla eta kostu baxuak dituela (Krueger in Vizcarra et al., 2009).

Limon eta Crespo-k (in Vizcarra et al., 2009) dioten bezala, eztabaida taldeko moderatzaileak elkarrizketa animatzeko baliatu dezakeen teknika onenetariko eztabaida gaiarekin erlazionatutako bizipenen inguruko interesa adieraztea, eta jarraian, parte hartzaileei gaiaren inguruan izandako bizipenez hitz egiteko eskatzea da.

Kasu honetan, eztabaida taldearen bitartez partaideek haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarrek eragiten dituzten ondorioen eta irakasle gisa egoera horietan nola jokatu beharko litzatekeen gaien aurrean dituzten iritziak eta gomendioak azalratzea bilatu da. Horretarako, aipatutako galdetegian egindako galderen ildoak jarraitu da, irakasleen pertzepzioa eta eztabaida taldekoena alderatu ahal izateko (ikus 2.eranskina).

Hala eta guztiz ere, nahiz eta jarraitu beharreko ildoak prestatuta izan arren, elkarrizketa sasi-egituratua egitea erabaki da, galdera itxien zurruntasunetik ihes egin eta partaideen diskurtsoen potentzialitate guztia baliatzeko asmoz. Hortaz, elkarrizketaren ildoak ezarri arren, askatasuna eman zaie solaskideei zehaztutako gaietatik desbideratu eta gidoiaren bidez aurreikusitako elkarrizketa berrantolatu eta aberasteko.

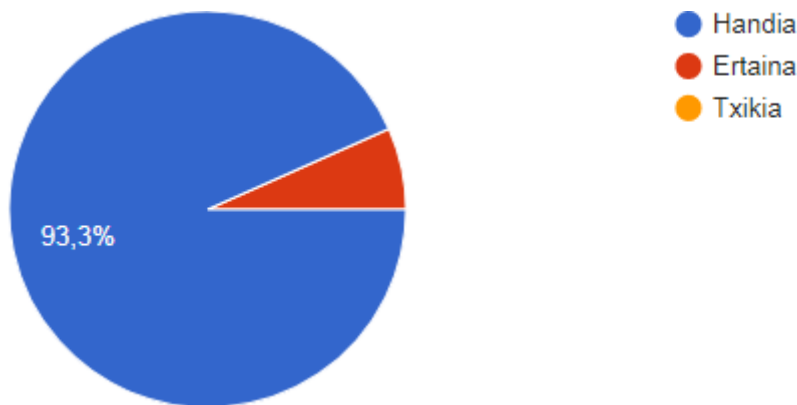


## Emaitzen interpretazioa

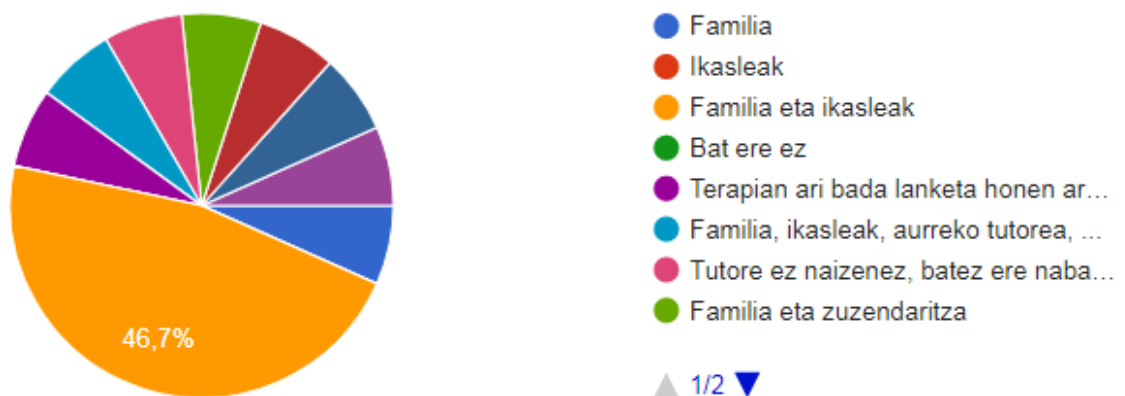
### Galdetegian ateratako emaitzen interpretazioa

**Irakasleek ikasleen egoera sozial, ekonomiko eta emozionala ezagutzeari ematen dioten garrantziaren** inguruan galdetzean, galdetegia erantzun duten irakasleen %93,3-ak garrantzia handia ematen dio. Gainerako %6,7-ak, aldiz, ertaina (ikus lehen grafikoa).

**Irakasleek ikasleen inguruko informazioa eskuratzeko baliatzen duten iturria zein den** galderari %46,7-ak “familia eta ikasleak” erantzun dio. Gainerakoek aipatutakoen artean familia edo ikaslea soilik, burutzen ari den terapiaren arduraduna, gainerako irakasleak, familia eta ikastola, familia eta zuzendaritza, aurreko irakaslea, orientazio departamentua eta bat ere ez daude (ikus bigarren grafikoa).



1. Grafikoa Irakasleek ikasleen egoera soziala, ekonomikoa eta emozionala ezagutzeari ematen dioten garrantzia

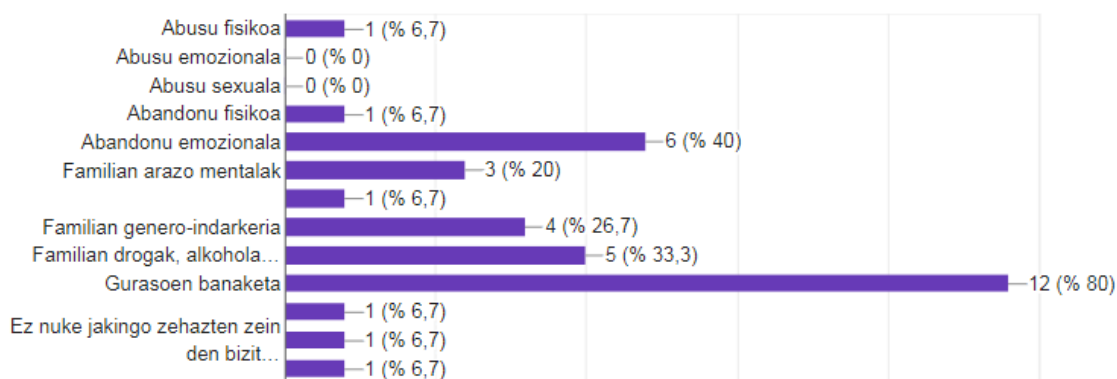


2. Grafikoa Irakasleek ikasleen inguruko informazioa eskuratzeko baliatzen duten iturria

**Ikasleekin duten harremanari** dagokionez, %73,3-ak gertukoa duela dio, ikasleak gustura egotea ahalbidetzen duen konfiantzazko giroa sortzen ahalegintzen direla esanez. Hauen helburua ikasleek hor daudela jakitea da, behar duten momentuan gerturatu daitezkeela sentitzea. Gorputz Hezkuntzako irakasleak, aldiz, nahi adina sakontzeko aukerarik ez duela dio, astean saio bakarra izatea izanik muga nagusia. Bestalde, DBH-ko irakasle batek adin horretako ikasleek distantzia jartzen dutela dio, gai horiei buruz errazago hitz egiten baitute lagunekin irakasleekin baino.

**Familiarekin duten erlazioa** ezberdina da. %60-ak gertuko harremana duela dio, %30-ak azalekoa eta %10-ak, aldiz, inongo harremanik ez duela. Bestalde, **eskuratutako informazioari ematen dioten erabilera** erabat profesionala dela dio irakasleen %100-ak, informazio hori ikasleen egoera ezagutu eta beraien ikasketa prozesuan garapen integrala izan dezaten baliatzen ahaleginduz.

Irakasle gisa izandako esperientziara joanez, irakasleen %100-ak izan du **egoera zailen bat bizitzen ari den/zen ikasleren bat. Egokitu zaizkien kasuak** aipatzeko eskatzean gurasoen banaketa (12), abandonu emozionala (6), familian drogak, alkohola eta abar (5) izan dira gehien aipatu direnak (ikus 3.grafikoa) (item bakoitzaren alboan agertzen den ehunekoak galdetegia erantzun dutenetatik item hori aukeratu duen ehunekoari egiten dio erreferentzia).



3.Grafikoa Irakasleei egokitu zaizkien kasuak

**Kasu horiei aurre egitean** %92,9-ak laguntza bilatu izan du, baina %7,1-ak bakarrik egin dio aurre egoerari. **Bilatutako laguntzari dagokionez**, ikastetxeko aholkularia, ikasketa burua, lankideak, Berritzegunea eta Gizarte Zerbitzuak aipatzen dira.

**Ikasleari “benetan behar duen laguntza” emateko gai diren ala ez galdetzean** %66,7-ak ezezkoa eta %33,3-ak baiezkoa erantzun du, baina **“benetan behar duen**

**laguntza” beraientzat zer den** galdetzean erantzun ezberdinak egon dira: laguntza emozionala edo psikologikoa, duen diagnosia gainditzeko beharrezkoa den laguntza, berarekin egon eta entzutea edo erresilientzia garatzen laguntzea, besteak beste. Datu hau inportantea da izan ere inkesta %37.5-ak erantzun du. Suposatzen da gaiaren interesetik sorturiko lagina dela eta horietarik %66.7-ak bakarrik ikusten du ikasleek dituzten esperientzia traumatikoei erantzuten ez dakigula.

Laguntza hori emateko gai sentitu izan ez direnek **izandako gabezi edo zailtasunak** egoera detektatzeko formakuntza eza eta eman beharreko erantzuna zein den ez ezagutzea direla diote. Gaiaren inguruko formakuntza orokorra da faltan bota dutena. Honen harira, %86,7-ak gaiaren **inguruko formakuntza jasotzea gustatuko** litzaiokeela dio, %13,3-ak ezezkoa dioen moduan.

%61,5-ak ez du **formakuntza eskaintzarik ezagutzen**, baina %38,5-ak bai. **Eskaintza horien artean** ikastetxean bertan jasotakoak (aurtengo ikasturtean Doluaren inguruan jasotakoa, esaterako) eta ikastetxetik kanpoko ikastaroak, hitzaldiak... aipatzen dira. Horretaz gain, **formakuntza horiei** kasu errealean inguruko lanketa egitea, erresilientzia garatzen laguntzeko teknika edo estrategiak luzatzea eta egoeren detekziorako argibideak ematea **eskatuko lieteke**.

Gainera, irakasleen ustez Hezkuntza Komunitatea osatzen duten osagai guztien **ardura da** (Hezkuntza Saila, ikastetxeko zuzendaritza eta irakasleak) **irakasleek egoera horien aurrean behar bezala jokatzeko gaitasuna dutela bermatzea**.

Galdetegia egindako **ikastetxeak gaiaren inguruan egiten duen lanketa** oso ona (%40) eta ona (%60) dela iruditzen zaie. **Indargune** gisa aipatzen dituzte koordinazio maila izugarria, berrikuntzen aldeko jarrera eta motibazio handia eta azken urte hauetan gai hauekiko adierazitako sentsibilizazio maila, Golden 5 bezalako formazioak oso baliagarriak izan direla azpimarratuz. Zuzendaritza taldearen eta irakasleen inplikazio maila, azken batean.

Aldiz, **hobetu beharrekoak** ikastetxeak eskaintzen dituen formakuntzen kopuru edo maiztasuna handitzea eta egoera hauen aurrean arinago jokatzeko protokolo baten beharra direla diote. Hala eta guztiz ere, dituen baliabideekin eta hartu duen bidearekin nahikoa egiten duela iruditzen zaie ere.

Azkenik, %93,3-ari iruditzen zaio **irakaslearen eginbeharra dela ikasle bakoitzaren egoera pertsonala ezagutu eta izan ditzaketen zailtasun edota mugak gainditzen laguntzea**, garapen integrala lortu ahal izateko ezinbestekoa baita ikasleen ongizate emozionala bermatzea. Aldiz, %6,7-a ez dator bat ideia horrekin, hori espezializatutako jendeak egin behar duen lana dela esanez argudiatuz.

### Eztabaida taldearen emaitzen interpretazioa

Eztabaida taldean lehenik eta behin ikusi nahi izan dugu ACE bidea nondik nora egiten duten gure elkarrizketatuek. Horrela P1-ek eta P2-k beren semeen abandonua aipatzen dute eta azken honek esaten du 20 urte behar izan dituela bere semearen barrea deskubritzeko. *“Barre egitea, poza sentitzea, oso gauza sinplea da, zerbaitek barre eginarazten digu. Ba nire semeak ez du horretarako motiborik izan eta eskolak ez dio erakutsi”*. P4-k terapiaren bideak hartu zituen amaren abandonua ulertzeko. *“Nik uste nire beharra beti izan dela nire amaren abandonu prozesua ulertzea eta horregatik egin nuen psikologia. Gainera, gero eskolan sartu nintzen eta atxikimenduaren lanketa handia egiten aritu naiz”*. Azkenik, P3-k berak bizi izandako abandonua eta batik-bat eskolak betetako erresilientzia funtzioa goraiatzen du. *“Niretzako eskola babesleku bat izan da. Etxean neukan egoera oso konplexua, abandonu egoera oso fuertea. Eskola gabe ez dakit non egongo nintzatekeen. Ez dut uste irakasle bereziak izan nituenik, agian eskolaren urrezko etapa bat bizi izan dut.”*

Egoera horretan eskolak izandako jokaeraren inguruan diharduen bigarren galdera honetan, eskolaren aurpegi ona ez da soilik P3ren kasuan ikusten, P4-k berresten du ere. *“Nire amak ez zuen arazorik izan eskolan, beretzako uharte bat bezala zen. Hortik kanpo, etxean eta kalean, dena zarata zen, ez zeukan kokapenik, ez zeukan lekurik, ez zeukan ahotsik... Ez zeukan ezer. Baina eskolan bai, eskolan bera zen. Ona, txarra... edozer. Baina bera”*. P1 eta P2-ren esperientziak, ordea, beste muturrekoak dira. P1-ek dio eskolak ez diela inoiz behar zuten laguntza eman *“Ni familia bezala, niregana ez dira inoiz hurbildu irakasleak, gu gerturatu izan gara. Guk eman diegu informazioa, guk eraman dizkiegu adituek emandako datu guztiak eta beraiek gure kasua kaxoian sartu dute eta ez diote kasurik egin.”* P2-k dio oso esperientzia gogorra bizi izan duela eskolarekin *“Orohar irakasleek ez dakite zertaz hitz egiten ari garen, ez dute ideiarik ere gure seme hauek zein ahulak diren eta ezjakintasan horrek ume hauek oso ahulak bihurtzen dituzte besteen erasorako.”*

Eskolaren jokabideaz hausnartzean, P2-k bere irakasle ibilbidean zehar izandako esperientziaz hitz egiten du eta ikasleei behar eta merezi duten atentzioa eta laguntza eskaintzeko duen ezintasuna azpimarratzen du *“Irakasle bezala, esan behar dut nik ere ez dakidala. Unibertsitatean 100-120 ikasle berri jartzen zaizkidanean aurrean ez dakit nola egin, oso zaila egiten zait jakitea bakoitza non dagoen, baina pozten naiz 6 hilabete eta gero deskubritzen badut zerbait berezia, tutoretzaren batean hitz egiteko aukera izan dudalako edo.”* P4-k, aldiz, terapeuta gisa lanean aritutako garaian eskolarekin elkarlanean aritzeko zailtasunak izan zituela dio *“Behin eta berriz ikusten nuen umea oso minduta, zaurituta arrazoi ezberdinengatik eta familiak ez zekien oso ondo zer gertatzen zitzaien. Min hori ikusten zuen baina eskolak ez eta nire harridura zen eskolara deitzean tutoreok ez zutela nirekin hitz egin nahi.”*

Hirugarren galderan P3-k aipatutako erresilientziaren inguruan hitz egin dute elkarriketatuek. P1-entzat *“Erresilientzia da beraiek bizitzari gustua hartzea, buelta ematea, indartzea, ahulduntzea. Esatea gaizki pasa arren bizitzan aurrera egingo dut.”* P2-k, ordea, irribarreaz hitz egiten du *“Erresilientzia hilda dagoen pertsona horri, trauma izugarria daukan pertsona horri, irribarrea ateratzea da.”* P3-k abandonua pairatu izanak eragindako ondorioei aurre egiteko gaitasunarekin erlazionatzen du *“Erresilientzia prozesuak erlazio handia dauka helduak garenean maitatzeko eta lan egiteko dugun gaitasunarekin eta hori da, hain zuzen ere, gure familiarengandik babes nahikoa jaso izan ez dugunok dugun zailtasuna”*. Azkenik, P4-k bere ama jartzen du erresilientzia eredutzat *“etxe batetik bestera, inork ez du maite, familian oso bakarrik oso abandonatua... Eta berak familia bat eraiki du familia eredu bat izan gabe. Hor dago erresilientzia: eredurik gabe eta, suposatzen da, gaitasunik gabe, familia bat eraiki du.”*

Gainera, erresilientzia prozesuak genero kutsu bat duela diote. P1-ek, bere esperientziaz hitz eginez, seme-alaba ulertu eta bizitzen ari den prozesuan laguntzen ahalegindu ohi dena ama dela dio *“Hori amak gehiago egiten du. Nire kasuan behintzat egoten edo presentzia hori izaten ahalegindu naiz. Nire senarrak, aldiz, esaten du “baaa ba baina bueno”. Ez da konturatzen.”* P2-k ere emakume eta gizonezkoen arteko aldea azpimarratzen du *“Gizonezkoek beti errazago ikusten dute. “Baa tonterias” esaten du baina zuk ikusten duzu ume hori ez dakiena barre egiten, ume hori sufritzen ari dena. Zuzenean zoaz ama bezala eta pixkanaka bizitzara ekartzen ahalegintzen zara”*. P3-k horren arrazoa izan daitekeena proposatzen du *“Emakumeok abantaila batzuk ditugula uste dut, partekatzeke, laguntza bilatzeko... sareak osatzeko orduan abantailak*

*ditugula.*” Bestalde, P4-k sufritzen ari dena mutila edo neska izatearen araberrako aldeare badagoela dio *“mutilak edo gizonetzkoak disruptiboak dira. Kanpora ateratzen dute eta oso zigortuak izaten dira. Aldiz, emakumeek gorde egiten dute eta, nahiz eta zentzu batzuetan babestuagoak egon, euren burua zigortzen dute.”*

Erresilientziarekin amaitzeko, P1-ek haurrei laguntzeko gaitasuna izateko norberak izan behar duenaz hitz egiten du *“Erresilientzia beraiena eta gurea. Autokontzeptu eta autoezagutza prozesua oso luzea da. Horregatik prozesu hori, onartzea, ulertzea... egin behar da eta hazkunde pertsonala egiten da ere. Zuk ez baduzu zure prozesua egiten ezingo diozu besteari lagundu.”* P3-k bat egiten du honekin eta terapeuta baten adibidearekin defendatzen du *“ezinezkoa da terapeuta batek terapiarik ez egitea. Norberak bere barrua ezagutu eta landu behar du besteei prozesu hori egiten lagundu ahal izateko”*.

Ondoren, eskola batek erresilientea izateko behar duenaren inguruan hitz egitean, egoera latza pairatzen ari diren ikasleak detektatzeko beharrezkoa denaz hitz egiten du P3-k *“Irakasleek esaten dutenean detekzioarako erremintak nahi dituztela, hor begirada eta intuizio bat garatu behar da, eta hori ez da egiten ikastaro batekin, urteetako lan neketsua da.”* P1-ek ere ikuspegi hori partekatzen du *“Ezin duzu kanpotik ikasi, autoikaskuntza da. Sufrimendua duten pertsonekin egonez ikasi behar da.”*

Horrela, irakasleek izan beharreko perfilaren inguruan hitz egitera ailegatu gara. P1-ek beste lanbideetan bezala irakasle izateko gaitasun batzuk eskatu behar direla defendatzen du *“Ez badituzu, garatu, eta ezin badituzu garatu, dedikatu beste zerbaitetara.”* P3-k formakuntza pertsonala duten irakasleak behar direla dio *“Profesional edo guraso on bat aurrean duenarekin beldurtzen ez dena da. Horregatik, sensibilizazioan jarriko nuke indarra, prestakuntza pertsonalean eta sozio-afektiboan. Hori dela eta, instituzioek hori kontuan izan behar dute kontratazioak egiterako orduan.”* P4-k ere formakuntza pertsonalari egiten dio erreferentzia *“Autoezagutza klabea da. Irakasleok harremanen bidez eraikitzen dugu ezagutza: ni naiz irakasle moduan nire tresnarik onena edo txarrena.”* Prozesu zaila dela esan arren, P2-k begirada hori lantzen lagundu diona bere semearekin egindako terapia dela dio. Horri esker, sufritzen ari direnengana gerturatzeko modua ikasi du *“Tutoretzara eramatera bultzatzen diet eta bertan irekitzen dira, lasai-lasai egonda. Izan ere, pertsona horrek zerbait baldin badu eta kontatu nahi badu esan egingo du.”*

Eskolek egin beharrekoarekin jarraituz, hainbat gomendio edo jarraibide proposatzen dituzte elkarriketatuek. P1-ek bere ustetan oinarrizkoak diren baina nola landu zehazki ez dakien kontzeptuak luzatzen ditu *“Sareak, taldeka lan egitea, presentzia eta autokontzeptua dira oinarriak.”* Antzeko zerbait gertatzen zaio P4-ri. Alde batetik, sareen ideiarekin bat egiten du *“sare horien garrantzia oso handia da, elkarlanean egiten baita, ezin dugu guk geuk bakarrik aurrera egin.”* Eta bestetik, gako batzuk ezagutu arren, ez daki nola jokatu *“Atxikimendua, sentikortasuna, begirada, egotea, entzutea eta maitatzea. Baina dena ezin da didaktifikatu, nahiz eta denak instrukzioa izan behar duela iruditu. Nik ez dakit nola egin behar den.”*

P2-k, aldiz, jokabide aldaketa bat eskatzen die irakasleei zein gizarteari *“Horregatik, nik eskertuko nuke pila bat irakasleen begiradatik eta gizartetik edukitzea sentsibilitate pixka bat min guzti hori ikusteko.”* Bestalde, P3-k bere ustez horrelako prozesuetan laguntzeko altxorra denaz hitz egiten du *“Gertuena dudan eredu HH-ko irakaslea da, eta hortik nire ustez asko ikasi daiteke beste etapa batzuetan, bestelako heziketa harreman bat sortzeko, bestelako begirada bat, bestelako entzuketa bat eta bestelako elkar ezagutze bat...”* Horretaz gain, Gizarte Hezkuntzan baliatu daitezkeen eredu asko ikusten ditu ere.

Hala eta guztiz ere, badakite lan hori aurrera eramateko zenbait oztopo daudela. P3-k hainbat faktore aipatzen ditu *“komunikazioa zaila da, ez dugu elkar ulertzen lehen egunean, ez dago denborarik, kalitatezko denborarik, elkar sentitzeko, elkar begiratzeko. Presaka goaz, beste helburu batzuk ditu hezkuntzak, batez ere DBH-k.”* Hori dela eta, P1-ek aldaketa orokor bat beharrezkoa dela dio *“Hemen falta da: zer den ulertzea, gogoa, politika bat (dirua) eta irakasleak prestatzea edo prest daudenak bilatzea.”* Izan ere, P3-k dioen moduan *“gauza asko daude berrikusteko, baina berrikusten ez diren bitartean oso zaila izango da pertsona horiek gizarteko kide bihurtzea”*.

Baina P3-ren iritziz egoera horretan dauden ikasleei aurrera egiten laguntzea ez da eskolari soilik dagokion eginkizuna eta baliteke eskolari gehiegi eskatzen egotea. Izan ere, bere esperientziak erakutsi dio hezkuntza ez-formaletik ere eragin daitekeela, aurretik aipatutako sareen garrantzia azpimarratuz. Alde batetik, eskola eta herriaren arteko harremanari esker berarekin lanean aritu zen udal psikologoa aipatzen du *“Eskolak jakin izan zuen egoera hori zaintzen eta psikologoaren interbentzioa ez zen zuzena izan (ikastaroen bitartez...). Eta unibertsitatean nago berarengatik, niretzako erresilientzia tutorea izan da.”* Bestetik, garai hartan bizitako egoera politikoak herriko gazteen artean

eragindako elkarlanaren garrantzia goraipatzen du *“Nik ez nuen amarik baina berdin zitzaidan, herrian ni baino 10 urte zaharragoak ziren beste erreferente batzuek nituen eta niretzat horiek ziren nire irakasleak.”*



## Ondorioak eta eztabaida

Zehaztutako hiru helburuak bete dira: gaiaren hurbilpena eta ACE (Felliti et al. 1988) kontzeptuaren inguruko azalpena aurrera eraman dira bilaketa eta azterketa bibliografikoari esker. Esan behar da ACE kontzeptua gurean oso arrotza dela inkestan ikusi den bezala eta irakurketa bibliografikoa egitea ez dela batere lan erraza izan, izan ere, gai honen inguruan gazteleraz nahiz euskaraz apenas dagoen ezer. Bigarrenik, irakurketa bibliografikoan landu eta azaldutakoa alderatu eta osatu da ikastetxe jakin bateko irakasleen erantzunekin eta gaiaren inguruan adituak diren Unibertsitateko irakasleen bizipen eta ikuspuntuekin.

Ikastetxeko irakasleen kasuan, adierazgarria izan da banatutako galdetegietaik %35.7-ak soilik erantzun duela. Honek erantzun ez duten irakasleek gaiaren inguruan ezer jakin nahi ez dutela edota beraien eguneroko jarduna aurrera eramaterako orduan baliagarria izango den informazioa eskuratzeko baliorik ez duela iruditzen zaiela pentsatzera eraman diezaguke.

Oraindik eta deigarriago da interes falta hau erantzun duten irakasleek beraien ibilbide profesionalean zehar izandako esperientzia kontuan izanez gero. Izan ere, prebalentzia handia dagoela adierazten dute datuek, baina badirudi galdetegia luzatu den ikastetxeko irakasleen %64.3-ak hori ez duela ikusten, edo ez-ikusiarera egiten dutela, eta ezer gertatuko ez balitz bezala egiten dutela aurrera.

Bestalde, inkestan jasotako erantzunak ez datoz bat eztabaida taldean jasotakoarekin. Izan ere, ikastetxeko irakasleen erantzunetan %93,3-ak euren ikasleen egoera sozial, ekonomiko eta emozionala ezagutzeari garrantzia handia ematen diotela dio, ikasleekin konfiantzazko eta gertutasunezko harremana dutela eta haien familiarekin harreman estua izan ohi dutela adieraziz. Baina eztabaida taldeko P1 eta P2 kideek, gurasoak izanik, esperientzia erabat aurkakoa azpimarratu dute. Beraiengana gerturatu ez diren irakasleak, enpatia eta laguntzeko gogorik gabekoak aipatzen dituzte. Baliteke galdetegia erantzun ez dutenen gisako irakasleekin topo egin izana edota, askotan gertatzen den bezala, esaten denetik egiten denera alde handia egotea. Edota interes handia izanik formakuntza eta ezjakintasuna izatea, izan ere 86.7%ak adierazi du gai hauen inguruan formakuntza gehiago izatea gustatuko litzaiokeela.

Honen arrazoia eskolak familiak haurren garapen integralean duen garrantzia ezagutzen ez duela izan daiteke, eskolaren jardunaosatzen duten higie ne ohitura, arau eta jokabide egokiko irizpidez hornitzera soilik mugatuz haren ekarpena. Izan ere, eskolak ez du ezagutzen familiak baliabide pedagogikoen iturri gisa duen papera eta honekin elkarlanean aritzeak duen berebiziko garrantzia. Hori dela eta, eskolak familien errealitate soziokulturalari ateak irekitzeko ezinbestekoa da gizartean erraituta dagoen kulturaren inguruan hausnartzea (Rivera eta Milicic, 2006).

ACE egoeraren bat bizitzen ari diren ikasleei “benetan behar duten laguntza” emateko gaitasunik izan dutela adierazi du ikastetxeko irakasleen %33.3-ak, laguntza hori laguntza emozionala edo psikologikoa, duen diagnosia gainditzeko beharrezkoa den laguntza, berarekin egon eta entzutea edo erresilientzia garatzen laguntzea gisa ulertuz. Kasu honetan, esan beharra dago eztabaida taldean parte hartu duten adituek laguntzeko modurik hoberena ikasleekin egotea, entzutea, begirada egokiarekin begiratzea eta maitatzea dela diotela ere. Hortaz, bide onetik doazela esan dezakegu eta bat egin dutela %33.3-arekin. Ikastetxeetako %66,7-ak ordea azpimarratu du ACE kasuen aurrean ez dakiela zer egin. Beraz, erantzun ez dutenak eta ez dakitenak gehituta eskola honetan arazo hau konpontzeko gaitasuna adierazi dutenen kopurua %12.49-koa da.

Adituek aipatu duten moduan laguntzeko modu zehatzik ez dagoen arren, autore bakoitzak ikasleari lagundu diezaiokeen jokabide edota baliabideren bat proposatzen du. Witt, Wheelless eta Allen-ek (in Garcia, 2009) adierazten dute erlazio positiboak daudela gertutasun eta afektibitatearen artean, eta baita gertutasun, ikaskuntza kognitibo eta arreta eta parte hartze mailaren artean. Gainera, adituek aipatzen dituzten jokabideen garrantzia azpimarratzen dute Thomas et al.-ek gertutasunezko hitzezko zein hitzik gabeko jokabideek eragin positiboa dutela esanez (in Garcia, 2009).

Hala eta guztiz ere, laguntzerako orduan zailtasunak izan dituztela eta formakuntza behar eta nahi dutela dioten arren, adituek diote ez dagoela horretarako errezetarik, ezin dela didaktifikatu. Beraien ustez sufritzen ari diren pertsonekin egonez ikasten da hori eta norberaren ezagutzaren garrantzia azpimarratzen dute. Guztiz bat dator honekin Imbermon (in Barandiaran et al., 2015), praktika profesionalaren inguruko hausnarketa eta analisisian oinarritutako garapen profesionala ezinbestekoa dela esanez. Zentzu honetan, beraz, irakasleek begirada eta sentsibilitate aldaketa egin behar dutela dirudi, erantzunak kanpoan bilatzeaz utzi eta baliabideak ekinaren ekinaz eskuratuz.

Horretaz gain, irakasleek laguntza bilatu izan dutela dioten arren, terapeuta gisa lanean aritu izan den eztabaida kideak irakasleengandik errefusatu izan dela adierazi du, askotan beraien eremuan sartzen ari zela iruditu izan zaiela esanez. Jokabide hau berehala aldatu beharrekoa da adituen ustez, ikasleei aurrera egiten laguntzeko ezinbestekoa baita bere inguruan elkarlanean oinarritutako laguntza sarea osatzea, testuinguru formal eta ez-formaleko kideek osatua. Izan ere, laguntzazko sare hauek dira pertenezia sentimendua sustatu eta integrazio soziala eragiten dutenak (Huenchuan et al., 2003).

Azkenik, irakasleak eta adituak bat datoz egoera honetan dauden ikasleekin lan egiteko gaitasuna duten irakasleak daudela bermatzea Hezkuntza Sailaren egin beharra delaren ideiarekin. Hortaz, aurretik aipatutako irakasleen sentisibilitate eta begiradaren aldaketaz gain, Hezkuntza Sailak kontratazioen orduan aldaketak egin behar dituela ondorioztatzen da ere, irakasle izateko beharrezkoak diren gaitasunak eta konpromezua dituztenak kontratatuz. Zentzu honetan, Pavie-ren (2011) arabera, gaur egungo irakasle batek landuko dituen edukien eta beren didaktikaren, lanbidearen eta bere buruaren inguruko ezagutza eta bere praktikaren inguruan hasunartzeko gaitasuna izan behar ditu.

## Ondorio sintetikoak

Galdekatu den eskolako irakasleariaren ACE gairekiko interes faltaren lekuko banatutako galdetegietatik %35.7-ak soilik erantzun izana

Erantzun ez dutenak eta ez dakitenak gehituta eskola honetan arazo hau konpontzeko gaitasuna adierazi dutenen kopurua %12.49-koa da.

%86.7-ak adierazi du ACE gaiaren inguruan formakuntza gehiago izatea gustatuko litzaiokeela.

Adituen esanetan sufritzen ari diren pertsonekin egonez ikasten da modu naturalean ikaslea laguntzen eta horretarako norberaren ezagutzaren garrantzia ezinbestekoa da.

Laguntzeko modurik hoberena ikasleekin egotea, entzutea, begirada egokiarekin begiratzea eta maitatzea.

Erlazio positiboak daude gertutasun eta afektibitatearen artean, eta baita gertutasun, ikaskuntza kognitibo, arreta eta parte hartze mailaren artean ere.

Praktika profesionalaren inguruko hausnarketa eta analisisian oinarritutako garapen profesionala oso inportanteak dira sentsibilitatea lantzeko.

Ikasleei aurrera egiten laguntzeko ezinbestekoa da bere inguruan elkarlanean oinarritutako laguntza sarea osatzea, testuinguru formal eta ez-formaleko kideek osatua.

Irakasle batek landuko dituen edukien, didaktikaren, lanbidearen, bere buruaren inguruko ezagutza eta bere praktiken inguruan hausnartzeko gaitasuna izan behar ditu.

## Bibliografía

Aguilar, G., Arjona, B. eta Noriega, G.(2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, (58).

American Academy of Pediatrics. (2014). Adverse Childhood experiences and the lifelong consequences of trauma. *Elk Grove Village, IL: AAP*.

Arruabarrena, M. eta De Paul, J. (1999). *Maltrato a los niños en la familia: evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide, 29-35.

Barandiaran, A., Muela, A., López de Arana, E., Larrea, I. eta Martínez, A. (2015). Programa para la mejora de la sensibilidad (PMS) y habilidades de interacción del profesorado de Educación Infantil. *Educatio Siglo XXI, Vol. 33, Nº 2*.

Barca, E. (2015). *Análisis del impacto y la alteración de la función cognitiva en niños adoptados y/o víctimas de Maltrato, Abuso y/o Negligencia temprana desde el Modelo PASS del procesamiento de la información* (Tesis doctoral, Universidad de Vigo).

Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal relationships*, 7(2), 147-178.

Bartholomew, K. eta Horowitz, L. (1991). Attachment styles among young adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.

Barudy, J. eta Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser padre o madre: Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental*. Editorial Gedisa.

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146.

Blanco, R.(1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. In *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 411-438). Alianza Editorial.

Bornstein, M., Hahn, C. eta Suwalsky, J. (2013). Language and internalizing and externalizing behavioral adjustment: Developmental pathways from childhood to adolescence. *Development and psychopathology*, 25(3), 857-878.

Bruce, K. (2011). Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(2), 218-225.

- Casullo, M. eta Fernández, M. (2005). Evaluación de los estilos de apego en adultos. *Anuario de Investigaciones, XII*, 183-192.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2016). About the CDC-Kaiser ACE study.
- Chartier, M., Walker, J. eta Naimark, B. (2010). Separate and cumulative effects of adverse childhood experiences in predicting adult health and health care utilization. *Child Abuse & Neglect*, 34(6), 454-464.
- Chapman, D., Whitfield, C., Felitti, V., Dube, S., Edwards, V. eta Anda, R. (2004) Adverse childhood experiences and the risk of depressive disorders in adulthood. *Journal of affective disorders*, 82(2): 217-225.
- Delgado, A. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Diez, S. (2019). Cuerpamente. Montesana. Bessel Van Der Kolk-i egindako elkarrizketa.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberd, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss, M. eta Marks, J.(1988). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults. *American Journal of Preventive Medicine*, Volume 14, Issue 4, 245 – 258
- Garai, B. et al. (2019). Cambiemos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: De un problema de conducta a un tema de justicia social. Madriago AIDIPE Kongresua. Komunikazio irakurria 2019ko ekainaren 22an.
- Garcia, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10 (11).
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.
- Goddard, C. (2016). Adult Problems Made in Childhood. *Children & Young People Now*, 2016(11), 20-22.
- Gómez, J. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Puslo*, 28, 199-214.

González, N. (2007). Síndrome de niño maltratado: variedad negligencia. *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 50(3), 128-130.

González-Torres, M., eta Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.

Guzmán, J., Huenchuan, S. eta Montes de Oca Zavala, V. (2003). Marco teórico conceptual sobre redes de apoyo social de las personas mayores. *Redes de apoyo social de las personas mayores en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile*.

Huenchuan, S., Guzmán, J. eta Montes, V. (2003). Redes de apoyo social de las personas mayores: marco conceptual. *Notas de población*.

Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, (28), 193-204.

Jauregizar, J. (2019). Atxikimendua ulertzen Hezkuntzaren ikuspuntutik. *Euskara eta Eleaniztasuneko Errektoreordetzaren sare argitalpena*.

Jaurilaritza, E. (2015). 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena, *Euskal Herriko Agintaritza Aldizkaria*.

Jiménez, A. (2016). *Estudio de la negligencia física como predictora de problemas de conducta en menores cordobeses* (Tesis de maestría). Facultad de ciencias de la educación, Córdoba, España.

Lubetzky, O. eta Gilat, I. (2002). The impact of premature birth on fear of personal death and attachment styles in adolescence. *Death Studies*, 26, 523-543.

Manso, J. (2001). *Variables que Intervienen en el abandono físico o negligencia infantil comparativamente con otros tipos de Maltrato Infantil* (Tesis Doctoral). Universidad de Extremadura.

Manso, J. (2003). Estudio sobre las repercusiones lingüísticas del maltrato y abandono emocional infantil. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 23(4), 211-222.

Manso, J. (2004). Maltrato infantil: características familiares asociadas a situaciones de desprotección al menor. *Psychosocial Intervention*, 13(1).

Martín, J., Alonso, I. eta Tresserras, A. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa. El caso del Centro de menores extranjeros no acompañados Zabaloetxe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28 157-168.

Martínez, J. (2019). La construcción de la identidad de un grupo de deportistas de alto nivel: un estudio de caso (Doktorego tesia). Hezkuntza eta Kirol Fakultatea, Gasteiz.

Masten, A. y Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. En B. Lahey y A. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol, 8, pp. 1-52). Nueva York: Plenum Press.

Maynard, B, Farina, A. eta Dell, N. (2017). Effects of trauma-informed approaches in schools.

Melillo, A. (2004). Resiliencia: conceptos básicos. Errekuperatua: [https://docs. google. com/document/d/16fwIkYcmzK9Gbhs5ds3A9w05FIGr uv4dUmU-jKjxKw/edit](https://docs.google.com/document/d/16fwIkYcmzK9Gbhs5ds3A9w05FIGr uv4dUmU-jKjxKw/edit).

Méndez, L. eta González, L. (2002). Descripción de patrones de apego en menores institucionalizados con problemas conductuales. *Revista de Psicología*, XI (2). 75-92.

Muris, P., Meesters, C. eta Van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and family Studies*, 12(2), 171-183.

Osuna, M., Cabrera, J. eta Morales, M. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child abuse & neglect*, 24(7), 911-924.

Pavié, Alex (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.

Pérez, V. eta Martínez, L. (2015). Apego, miedo, estrategias de afrontamiento y relaciones intrafamiliares en niños. *Psicología y salud*, 25(1), 91-101.

Perry, B., Pollard, R., Blakley, T., Baker, W. eta Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits”. *Infant mental health journal*, 16(4), 271-291.

Pétales (dg). *Trastorno del vínculo o apego*. Errekuperatua: <http://petales.es/acerca-del-vinculo-afectivo-o-apego/>



Rivera, M. eta Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhe (Santiago)*, 15(1), 119-135.

Rodríguez, A. G. (2010). El apego: Más allá de un concepto inspirador. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.[Internet]*, 30(108), 581-595.

Rosa- Alcázar, A., Sánchez, J. eta López, C. (2010). Tratamiento psicológico del maltrato físico y la negligencia en niños y adolescentes: un meta-análisis. *Psicothema*, 22(4), 627-633.

Ruppert, F. (2016). Trauma precoz. Madril: Herder.

Sacks, V., Murphey, D. eta Moore, K. (2014). Adverse childhood experiences: National and state-level prevalence. (Research Brief). Child Trends, webpage.

Schaffer, H. eta Emerson, P. (1964). The development of social attachments in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 29.

Soler, C. (2008). Las reacciones postraumáticas en la infancia y adolescencia maltratada: el trauma complejo. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13(3), 159-174.

Sonkin, D. (2005). Attachment theory and psychotherapy. *The California Therapist*, 17(1), 68-77.

Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23.

Vera, B., Carbelo, B. eta Vecina, M. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.

Vizcarra, M., Macazaga, A. eta Rekalde, I. (2009). Las necesidades y valores de las niñas ante la competición en el deporte escolar. *Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU*.

Zeanah, C., Scheeringa, M., Boris, N., Heller, S., Smyke, A. eta Trapani, J. (2004). Reactive attachment disorder in maltreated toddlers. *Child Abuse & Neglect*, 28(8), 877-888.

## Eranskinak

### 1. Eranskina: Galdetegia

Zein garrantzia ematen diozu zure ikasleen egoera sozial, ekonomiko eta emozionalaren berri izateari? \*

- Handia
- Ertaina
- Txikia

Zein informazio iturri baliatzen duzu? \*

- Familia
- Ikasleak
- Familia eta ikasleak
- Bat ere ez
- Beste batzuk: \_\_\_\_\_

Nola azalduko zenuke ikasleekin duzun erlazio edota gertutasun maila? \*

Zure erantzuna \_\_\_\_\_

Eta familiekin? \*

Zure erantzuna \_\_\_\_\_

Zein erabilera ematen diozu harreman horietatik eskuratutako informazioari? \*

Zure erantzuna \_\_\_\_\_

Izan duzu egoera zailen bat bizitzen ari den ikaslerik? \*

- Bai
- Ez

Aurrekoan baietz erantzun baduzu, jarraian agertzen direnetatik zein kasu egokitu zaizu/zaizkizu?

- Abusu fisikoa
- Abusu emozionala
- Abusu sexuala
- Abandonu fisikoa
- Abandonu emozionala
- Familian arazo mentalak
- Familian kartzelaratzek, atxiloketak...
- Familian genero-indarkeria
- Familian drogak, alkohola...
- Gurasoen banaketa
- Beste batzuk: \_\_\_\_\_

Zu zeu arduratu izan zara egoera horretaz edo laguntza bilatu duzu?

- Ni bakarrik
- Laguntza bilatu dut

Laguntza bilatu izanez gero, nora/norengana jo duzu?

Zure erantzuna \_\_\_\_\_

Bizi izandako egoeraren bat azaldu modu laburrean (Zein zen arazoa, nola detektatu zen, zer egin zenuten zuk eta eskolak eta nola amaitu zen).

Zure erantzuna \_\_\_\_\_

Ikasleari "benetan behar duen laguntza" emateko gai sentitzen zara? \*

Bai

Ez

Zer da zuretzat "benetan behar duen laguntza"? \*

Zure erantzuna

---

Aurrekoan ezezkoa erantzun izanez gero, zein da/dira nabaritu duzun/dituzun gabezi edo zailtasuna(k)?

Zure erantzuna

---

Gustatuko litzaizuke zailtasun horiek atzean utzi eta gisa horretako egoeretan behar bezala jokatu ahal izateko formakuntza jasotzea?

Bai

Ez

Baduzu gabezi horiek gainditzen lagundu zaitzakeen formakuntza eskaintzarik eskura?

Bai

Ez

Baiezkoa izanez gero, zein?

Zure erantzuna

---

Zure iritziz, noren ardura da irakasleek egoera hauen aurrean jokatzeko gaitasuna dutela bermatzea? \*

Zure erantzuna

---

Ikastetxe mailan, nola baloratuko zenuke gai honen inguruan egiten den lanketa? \*

- Bikaina
- Oso ona
- Ona
- Nahikoa
- Eskasa
- Ez da egiten

Ikastetxearen indarguneak: \*

Zure erantzuna

---

Ikastetxeak hobetu beharrekoak: \*

Zure erantzuna

---

Amaitzeko, zintzoa izanik, iruditzen zaizu zure eginbeharra dela ikasle bakoitzaren egoera pertsonala ezagutu eta izan ditzaketen zailtasun edota mugak gainditzen laguntzea? Zergatik? \*

Zure erantzuna

---

## 2. Eranskina: Eztabaida talderako gidoia

- Zein erlazio duzue ACE-kin? Kontatu zuen esperientzia.
- Esperientzia horretan, nola jokatu zuen/du eskolak ACE kasua bizitzen ari den ikaslearen aurrean?
- Nola ulertzen duzue erresilientzia kontzeptua?
- Eskolak izandako jokabidea eta erresilientziak barnebiltzen duena kontuan hartuz, zer egin beharko luke eskolak ACE egoeran dauden ikasleei laguntzeko eremu erresilientea bilakatzeko?