

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2016/2017 Ikasturtea

**“GURASOEN BANAKETAK HAURRENGAN IZATEN DUEN
ERAGINAREN TRATAERA LEHEN HEZKUNTZAN”**

Egilea: Ariane Godoy Pereda

Zuzendaria: María Esther Zarandona de Juan

Leioan, 2017ko maiatzaren 22an



AURKIBIDEA

Sarrera.....	4
1.Esparru teoriko eta kontzeptuala.....	5
1.1 Gurasoen banaketak: Familiaren papera haurraren garapenean.....	5
1.2 Gurasoen banaketa eta dolua haurrarenengan.....	7
1.3 Eskola garapen testuingurua: Gurasoen banaketaren trataera hezkuntzan	11
2.Metodologia.....	13
2.1 Ikerketaren helburua eta galderak.....	13
2.2 Ikerketaren subjektuak.....	14
2.3 Datuak biltzeko erabilitako prozedurak eta tresnak.....	14
2.4 Datuen antolaketa eta azterketa.....	15
3. Ikerketaren emaitzak.....	15
3.1Trataeraren Testuingurua: Nahi baina ezin.....	15
3.2 Ikasgelako trataera: irakaslearen kontua da ala beste profesional batena?	17
3.3 Irakasleen ikuspegia.....	19
4. Ondorioak.....	21
5. Aurrera begira ildo proposamenak.....	23
Bibliografia.....	24

ERANSKINAK

I.eranskina.....	27
II.eranskina.....	30
III.eranskina.....	32
IV.eranskina.....	33
V. eranskina.....	35

GURASOEN BANAKETAK HAURRENGAN IZATEN DUEN ERAGINAREN TRATAERA LEHEN HEZKUNTZAN

Ariane Godoy Pereda

UPV/EHU

Lan honetan gurasoen banaketak haurrengan izaten duen eraginaren trataeraren inguruko ikerketa bat aurkezten da; prozedura eta tresna etnografikoak erabiliz, Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxe batean aipatutako ikasleei ematen zaien trataera aztertu da, betiere, irakasleek dauzkaten zailtasunak analizatuz. Lan honen bitartez, gaur egungo gizartean gero eta ohikoagoak diren banaketa egoerei buruz sakondu izan da, hezkuntza sisteman egon daitezkeen gabeziak azaleratuz. Ikerketan, arlo emozionalak zenbaitetan lekurik ez daukala erakusten da eta hori alderantzikatu nahian, erabilgarriak izan daitezkeen ildo batzuk proposatzen dira.

Dibortzioa, irakaste-ikaste prozesuak, lehen hezkuntza, arlo emozionala

En este trabajo se presenta una investigación en torno al tratamiento que se le brinda a las consecuencias del divorcio de los progenitores en los alumnos; para ello, se han utilizado procedimientos y técnicas etnográficas, analizando el tratamiento ofrecido en un colegio de la Comunidad Autónoma Vasca, teniendo en cuenta las dificultades que encuentra el profesorado. Así mismo, se ha profundizado en las frecuentes situaciones de divorcio, poniendo sobre la mesa las posibles flaquezas del sistema educativo y mostrando la falta de espacio del ámbito emocional en el aula; con vista a revertir la situación se proponen algunas líneas de actuación.

Divorcio, procesos de enseñanza-aprendizaje, educación primaria, ámbito emocional

In this work an investigation into the treatment schools give to the consequences of parents' divorce is presented; using ethnographic procedures, the situation in one school of the Basque Autonomous Community has been analysed, paying special attention to the difficulties faced by teachers. This project aims to emphasize the frequency of divorce and the weaknesses of the current educational system. The investigation establishes that regarding this issue emotional field is lacking its place in the classroom and with a view of reversing this trend, some ideas that may be useful are proposed.

Divorce, learning-teaching processes, primary education, emotional field

Sarrera

Gure gizartean, dibortzio egoerak gero eta ohikoagoak dira, ondorioz, ikasgeletan egoera horietan murgilduta dauden gero eta ikasle gehiago aurki ditzakegu. Kontuan hartu, baina, fenomeno honek, normaltzat hartzen bada ere, haurren eragin garrantzitsua duela eta ondorioz, ez dugula gutxietsi behar. Horrela, eskolan hastean eta ikaskideekin harremantzean, ikasle askorentzako, haien familia-egiturak besteek dauzkatenekin alderatuta, ezberdinak direla hautematea da (Koerner eta Hulseboch, 1996).

Horregatik guztiagatik, Bilboko Irakasle Eskolako ikasketa-plangintzan aldarrikatuta dagoen bezala, etorkizuneko irakasleek haien ikasleen beharrianak ezagutu eta hauei erantzuna eman behar dizkiete, horretarako, familia-aniztasunari buruzko ezaguera izanez, eta aldi berean, familia-testuinguruak ikaslearen garapenean daukan garrantzia onetsiz. Gaur egun dauzkagun dibortzio-tasak ez dirudi murriztuko direnik; hortaz, haur eta gazteekin lan egiten duten hezkuntza-profesionalek gai izan behar dute dibortzio egoeran murgilduta dauden seme-alabei haien bizi-egoera berrira behar bezala egokitzen. Hori horrela delarik, ikaslea eroso eta babestua senti dadin, eskola garapen testuinguru erabakigarria denez, gurasoen banaketak haurraren daukan eraginari, ikastetxean ematen zaion trataera erabakigarria izango da.

Lanak bost atal nagusi ditu: hasteko, esparru teoriko eta kontzeptuala deituriko horretan, familiak haurraren garapen egokirako daukan garrantziari buruz sakontzeaz gain, honen hausturak haurraren sortzen duen dolu prozesuari buruz mintzatu gara, eta era berean, eskolak honen aurrean daukan paperari buruz. Ondoren, ikerketa honetan jarraitu dugun metodologia kualitatiboaren azalpena aurkeztu da. Hirugarrenik, Euskal Autonomia Erkidegoko itunpeko ikastetxe batean gurasoen banaketaren eraginari ematen zaion trataera aztertu da, ondoren, laugarren atalean, ondorioak aurkeztuz. Azkenik, ikastetxean ematen den trataeraren ahultasunak eta irakasleen zailtasunak ezagututa, aurrera begira ildo proposamen batzuk aurkeztu ditugu.

1.Esparru teoriko eta kontzeptuala

1.1 Gurasoen banaketak: Familiaren papera haurren garapenean

Familia, haurren garapenari dagokionez, umea sozializatzen, beste pertsonekin harremantzen, egunerokotasuneko ohiturak zein jarrerak barneratzen eta bere behar fisiologikoekiko oinarritzko beharrianak asetzen dituen nitxo ekologikoa da. Horretaz gain, ingurukoek helarazten dituzten balioei esker, umeak bere izaera propioa lantzen du lengoaiaren eta afektuen bitartez aditzera ematen duen heinean (Bronfenbrenner, 1993).

Familiaren baitan, haurren bizitzaren lehenengo urtean zehar, denboran mantendu egingo den lotura emozional berezia garatzen doa. Atxikimendua deituriko lotura honek, bi pertsonen arteko interakzioa da eta elkarrekin egoteko nahia sortzeaz gain, kideak banatzean larritasuna sortu ahal du. Valdés Sánchez-ek (2002: 148) aipatzen duen moduan “Este proceso, en el cual los niños establecen y mantienen una relacion especial con su figura de apego primaria (madre) es el puente entre el desarrollo temprano y las relaciones sociales posteriores de la vida”.

Horrela, Byng-Hall-entzat (1995) haurren garapen egokia eman dadin, familia-oinarri zitura sortzeko bi faktorek hartzen dute parte. Alde batetik, sendian, kontzientzia-partekatua dago, zeinean atxikimendu erlazioak onesten eta familia-kideen ardurara, senitartearen lehentasuna dela onesten den. Bestetik, familiako kideak haien artean babestu behar direla baieztatzen du.

Gaur egun, familiak daukan egitura aztertuz, azken urteotan zeharo aldatu da eta familia nuklear tradizionalaz gain, zeinean bikotea eta honen ondorengoak dauden, egitura ezberdinetako sendiak daude, hala nola, guraso bakarrekoak edo berreraikitakoak. Horrekin batera, familiaren eginkizunean aldaketa nabarmena eman da ohiko ohiturak, beharrianak eta eskariak mudatuz (Navarro, Musitu eta Herrero, 2007).

1981ko ekainaren 22an Dibortzioaren Legea aldarrikatu zenetik, gero eta ume gehiagoren senitarte-egitura aldatu da; hain zuzen ere, Familia Politikako Institutuak (2014) 100 ezkontzetatik 66 haustura daudela nabarmendu du, horietako %50 baino gehiagotan seme-alaba txikiak egonda. Dibortzio kontzeptuak, bikote baten banaketa, ezkontza baten amaiera, familiaren egiturarentzako eta bizi-arauekiko aldakuntza suposatzen du; hau da, banaketak, bizimodu aldaketa dakar.

Banaketa prozesuari dagokionez, honetan, sentimenduz beteriko bi pertsona tartean daude eta gehienetan, haustura porrota pertsonal gisa sentiarazten dute; horrela, familiako kide bakoitzak, dibortzioak eragiten dituen gatazkak era ezberdinean bizi egiten ditu. Alde batetik, ezkontideek banaketa porrot bezala biziko dute eta bestetik, seme-alabek gurasoen liskarrak pairatuko dituzte, kasu askotan, guraso baten abandonua sufritzeaz gain (Mizrahi, 1998).

Dena delarik ere, aipatutako egoera saihesteko, gurasoek seme-alabekiko dauzkaten harremanen kudeaketa oinarritzakoa da. Berez, adingabekoaren ekisaindua daukan gurasoak honekiko erlazio estuagoa izango du egunerokotasuneko bizipenak eta zalantzak partekatzen baitituzte. Aldiz, familia-etxebizitzan bizi ez den gurasoak, ahalegin handiagoa egin beharko du guraso-lotura ez galtzeko. Ekisainduari dagokionez, Espainiako Institutu Nazionalaren (2015) arabera, banatutako % 76,2 familietan, amak dauka eta aitak, aldiz, epaileak ezarritako erregimen-bisitak jarraitu behar ditu. Familia egitura berrian, moldatze prozesua aurrera egiten duen heinean, tentsio egoerak ugariak dira; horregatik, oso garrantzitsua izango da zailtasunei nola egingo zaien aurre eta familia-erlazio berriak nola ezartzen diren aztertzea, jarrera horiek baldintzatu egingo baitute etorkizunean guraso eta seme-alaben artean finkatuko diren harremanak.

Amorós, Sánchez eta Carrilloren arabera (2008), prozesuan zehar, haurraren adina alderdi erabakigarria izango da, azken honek haurra egoera berrira nola moldatuko den baldintzatzen du eta. Seme-alaba gero eta txikiagoa izanda, orduan eta zailagoa izango da berarentzat familiaren egitura berria ulertzea. Horrela, sendian gertatutakoak, nahiz eta, kide guztiengan eragina izan, esan bezala, ume txikiengan indar handiagoa izango du. Hori dela eta, haur gazte bat maiz errudun sentituko da eta gurasoek dauzkaten liskarrak gertakari traumatikoak bilakatu ahal dira berarentzat (Wallerstein, 1983).

Era berean, Duarte, Arboleda eta Díaz-en (2002) aburuz, sarritan seme-alabak gurasoen arteko eztabaidak ikusten ditu edota “mezulari” bilakatzen da haien arteko mezuak bata besteari helaraziz; orduan, triangulazioa ematen da zeinean haurrak leialtasun-gatazka sakon batean murgiltzen den berak ez baitaki zer egin bere bi gurasoei gustua egiteko. Gerta liteke gurasoak, haiek dauzkaten iskanbilak konpontzen kezkatuta ibiltzea eta ondorioz, apurtzen ari den familia beraien seme-alabarentzat oinarritzako pilarea dela ahaztea (Clerget, 2006); izan ere, banantze-kezka deiturikoa, banandutako gurasoen arteko seme-alabengan eman ahal den arazo larrienetarikoa da:

La ansiedad por separación se caracteriza por la presencia de ansiedad excesiva ante la separación de las figuras de apego o del hogar, o ante la anticipación de estas situaciones. Se acompaña de una serie de síntomas, como malestar excesivo, quejas somáticas, preocupación persistente y negativa a permanecer o dormir solo. Su diagnóstico requiere una persistencia de dichos síntomas al menos durante cuatro semanas y una repercusión negativa en la vida y en el desarrollo del niño (Aguilar, 2006: 56)

Atxikimendu eredu horien gabeziak, haurren segurtasuna baldintzatzeaz gain, dolu prozesuari hasiera ematen dio (Espada, Méndez, Orgilés eta Hidalgo, 2006).

1.2 Gurasoen banaketa eta dolua haurreengan

Orokorrean, doluari buruz mintzatzen garenean heriotza batek dakarren oinazea eta atsekabea burura etortzen zaigu; haatik, badaude beste zenbait galera zeinak umearengan dolu prozesua sor dezaketen, horietako bat gurasoen banaketa edo dibortzioa izanik.

Izan ere, emozio-esperientzia goiztiarrak oinarrizko osagaiak dira garapen afektibo eta soziala eman dadin; hauek, batez ere, umearen lehen haurtzaroan, familia-ingurunean ematen dira, gurasoek haurtxoarekin daukaten erlazioa azpimarratuz. Une honetan, umea bere eta besteen emozioak interpretatzen hasten denez, giza-erlazioak ulertzeko nahitaezko momentua bihurtzen da (Feldman, 2008). Era berean, Sierra-k, Carrasco-k, Moya-k eta Del Valle-k (2011: 49) aldarrikatzen duten moduan:

El vínculo de apego resultante de esta relación ayudará al niño a tener una representación mental de la relación de sí mismo con los otros, teniéndolos en cuenta como seres emocionales y sociales; y a diseñar guías para interpretar las relaciones y la actuación social en otros contextos a lo largo de la vida.

Ume baten gurasoak banatzen direnean, haurren lehen sozializazio eragilea eta ondorioz, gizarte horretako kultura ereduaren igoera apurtzen da. Horretaz gainera, lehen haurtzaroan, batez ere, familia, norbanakoak bere beharrezkoak (fisikoak, komunikaziokoak, ohitura eskuratzeak, onarpen eta maitasunekoak, etab.) asetzen dituen testuingurua da. Familiaren egitura apurtzeak, umearentzat galera dakar eta horrek dolu prozesuari hasiera ematen dio.

Doluaren sintomei erreparatuz, hauek anitzak izan daitezke, hala nola, antsietatea, beldurra, estresa, jokamolde-aldaketak edota arreta deitzea. Hala ere, haurren adina, izaera, jasan duen galtzearen garrantziaren arabera etab. zantzu horiek era ezberdinean garatu edo aurkeztuko dira (Neimeyer eta Ramírez, 2002). Hala bada ere, galerak ez dira erkatu behar, norbanako bakoitzak dolu bere ezaugarri eta egoera pertsonalaren arabera pairatzen baitu; hortaz, beste motatako doluak jasaten ari diren umeekin alderaketa egiteak, erruduntasun sentimendua sor dezake bere baitan (Santamaría, 2010).

Tizón eta Sforzaren (2007) arabera, doluak fase ezberdinak aurkezten ditu:

1. *Talka eta krisia*; lehenengo fase honetan, umeari aldatu egingo den egoera azaltzen zaio, hau da, gurasoen banaketa. Une honetan, shock egoera, asaldura edota blokeatze afektiboa agertuz. Era berean, sinesgogortasun, itoaldia, galdutakori lotutako malenkonia eta somatizazio ezberdinak ager daitezke. Iraupenari dagokionez, norbanako batetik bestera alda daiteke; umearentzat itsumustukoa izan bada, gehiago luzatuz, eta aldiz, bere gurasoak pixkanaka-pixkanaka haurra egoera berrira prestatzen aritu badira, laburragoa.
2. *Samindura eta turbulenzia afektiboa*; fase honetan, galtzea edo aldaketa gertatu zenetik denboraldi luzeagoa igaro da. Orain, oroimenak sentimendu bortitzekin tartekatzen dira: errua, tristura, amorrua, beldurra, etsipena eta erresumina. Irakasle gisa ikus dezakegu, fase honetan haurrak bere mina negarren eta garrasien bitartez komunikatu ahal duela; izan ere, honek zeukan familiaren egitura galtzearen ondorioz sortutako antsietateari aurre egiteko negar eta garrasi egiteak oso lagungarria izan daiteke (Esquerdo, 2009).
3. *Mina eta itxaropen-gabezia*; denborarekin sentimendu batzuk gailendu eta beste batzuk, ordea, atzean geratzen hasten dira. Ohiko doluan, gailentzen diren sentimenduek bihozminarekin eta etorkizunarekiko edota orainaldiarekiko beldurrarekin lotura hertsia daukate. Doluaren hirugarren fase honetan, umeak gatazka bati egin behar dio aurre “ahaztu behar baitu oroitzen den bitartean”; izan ere, oroitzeko gaitasuna eduki behar du bere bizitzan zaila izan den pasarte hori saihestu gabe. Hala ere, oraindik erru sentimendua eta harreman behar handia daukan umea oroitzapen konpultsibo batera atxikitzen da.
4. *Berreskuratzea eta aldentzea*; alde batetik, fase honetan itxaropena, konfiantza, elkartasuna eta maitasuna nagusitzen dira. Bestetik, itxaropen-gabezia, mesfidantza edota beldur sentimenduak kontrolatzen hasten da. Dolua pixkanaka-pixkanaka lantzen hasiz, lehenengoz emozio eta oroitzapen negatiboak onartuz; ondoren, ekintza berriak egiten hasteko, bere familiak zeukan egituraren aldaketa aintzat hartuz.

Modu berean, Fuentes-ek eta Medina-k (2016) aipatzen duten bezala, zenbait umek baldintza kaltegarri eta bortitz hau erraz gainditzea lortzen dute; gainera, haien gurasoen banaketak sortarazten duen artegatasuna haien garapenaren mesederako kinada gisa antzaldatzen dute. Giza zientzietan, baldintza arriskutsuetan jaio eta bizi, baina psikologikoki osasuntsu eta sozialki arrakastatsu hazi den umeari izendatzeko, erresilientzia terminoa erabiltzen da. Psikologiaren alorrean, ordea, erresilientzia hitzak bestelako zentzua dauka, ez baitu soilik erresistentzia kontuan hartzen, baizik eta honen alderdi dinamikoari erreparatzen dio, zeinean trauma edo dolua igarotzen ari den umea gainjartzen eta berreraikitzen den (Manciaux, 2003). Bestalde, Richardsonen (1990) esanetan, erresilientzia, bizi-gertakari estresagarri edota mehatxatzaileen kudeaketari deritzo, zeinean norbanakoak babes-trebeziak eta gehigarriko defentsak bereganatuko dituen. Zentzu honetan, Bensabat-ek (1994: 56) ondorengo aldarrikatzen du:

Se puede considerar que, a consecuencia de la continua interacción entre el niño y su entorno, y sobre todo cuando las exigencias cotidianas de la vida familiar, escolar y social son demasiado grandes, mal definidas o inconsistentes, pudieran convertirse en factores importantes que exijan de una mejor adaptación del niño a su ambiente; y que mientras para algunos sea una tarea relativamente sencilla y sean más resistentes, para otros les resulte difícil adaptarse a ella .

Erresilientzia daukan haurrak, funtzionamendu psikologikoko ezaugarri zehatzak erakusten ditu, hala nola, autoestimua handiagoa, autonomia eta menpekotasun eza, enfrentamendu abilezia, arazoak saihesteko jokoera txikiagoa, enpatia, umorea eta arazoak konpontzeko trebezia (Kotliarenko, Cáceres eta Fontecilla, 1996).

Hala ere, gurasoen banaketak eragindako dolu prozesuak haurren garapen psikologikoan eragina izan dezake. Garapen psikologikoa, hain zuzen, bizi-zikloaren baitan, giza garapenean ematen diren aldaketei deritzo (Papalia, Olds, Feldman eta Lozano, 1998). Aldaketa horiei modu eraginkorrean egin behar dizkiete aurre umeei, azken hauek etorkizunean izango diren pertsonaren bilakabidea zehazten baitute. Bide horretan, garapen psikologikoa lau dimentsiotan banatzen da: garapen fisiko-motorea, garapen kognitiboa, garapen afektiboa eta azkenik, garapen soziala (Buendía, 1996).

Garapen fisiko-motorea aztertuz, gizakiok, gaitasun mugatuekin jaiotzen gara, baina gure garuna heldutzen den heinean, ingurunea arakatzeko beharra eta grina aurkezten dugu. Lehenengo haurtzaroan, hau da, 1 eta 5 urte bitartean, psikomotrizitate finaren eta konplexuaren garapenarekin batera, haurrak autonomia pertsonala ahalbidetzen duten jokabideak ere eskuratzen ditu, hala nola, bera bakarrik jatea edota janzteia eta esfinterren kontrola. Nolanahi ere, gurasoen banaketa jasan duen haur batek pairatu duen galera dela

eta, babestuta sentitzeko beharrezana dela medio, aurretik menderatzen zituen jokaerekiko atzera-egitea aurkeztu dezake, esaterako, esfinterrak ez kontrolatzea (Apraiz, 2006).

Hariaekin jarraituz, garapen kognitiboa deituriko dimentsioan, batez ere, lehenengo haurtzaroan, hizkuntza eta komunikazioan aurrerapauso handia emateaz gain, prozesu sinbolikoak agertzen dira. Hala ere, Marchesi, González eta Coll-en arabera (2000), banaketa batean murgilduta dagoen umea zailtasun handiagorekin egingo die aurre hizkuntza eta komunikazioei loturiko aurrerapausoei, hala nola, gerta liteke hitz egiten beranduago hasia.

Garapen afektiboari erreparatuz, lehen haurtzaroan, haurren mundu afektiboak, atxikimenduzko ereduak lotura hertsia dauka. Hala bada ere, familiaren egitura aldatzen denean, ezinbestekoa da haurra atxikimendu eredu garatu duen gurasoarekin, gehienetan amarekin, lotura estua izaten jarraitzea, beraz, guraso hori bere alboan egongo dela bermatzea. Izan ere, Ainsworth-ek eta Bell-ek (1970), Yarrow-ek (1963), David-ek eta Appell-ek (1969), Isabella-k eta Belsky-k (1991) egindako ikerketetan aldarrikatzen duten moduan, umeak bere zaintzailearekin garatzen duen loturak zenbait ondorio izango ditu, hala nola, bere buruarengan konfiantza sortu eta mundua berarentzat leku segurua bilakatuko da, ondorioz, etorkizunean harreman eredu hori errepikatzeke joera aurkeztuz. Aldiz, haurrak atxikimendu lotura garatu duen gurasoarekiko harremana oztokatzen bada, grinatsu eta saminduta aurkeztuko da ohikotasuneko banaketa arinen aurrean, Delgado-k (2004: 78) ondorengoa idatzi zuen:

Ha habido –y sigue habiendo– médicos clínicos y otros interesados en los niños que hallaron/hallan difícil de creer que el hecho de que un niño pueda acceder o no a su figura de apego pueda ser por sí mismo crucial para determinar si ese niño (o un adulto) es feliz o está afligido... Las separaciones que ocurren cuando el niño es pequeño, juegan un papel importante en los orígenes de muchos de los problemas emocionales de los adultos.

Hala ere, une honetan, Edipo konplexuaren lanketa gertatzen da, zeinean dibortzio kasuetan, mutila edota neska edutezko jarrera garatzen duen amarekiko, aitarekiko norgehiagoka jardunez (Uribarri, 1998).

Bigarren haurtzaroaren garapen afektiboa aztertuz, maitasuna eman eta jaso nahian, etapa honetan, lagunaren arteko harremanek garrantzia hartzen dute. Aldi berean, bere familiaren egitura berriro aldatuko dela pentsatzen du, bere gurasoak berriro elkartu egingo direla pentsatuz; fantasia eta itxaropen horiek kale egiten dutenez, sarri askotan, goibel, amorratu eta traizionatu sentitzen da umea (Barros Barbosa, 2012).

Azkenik, garapen soziala aintzat hartuta, lehen haurtzaroan, hain garrantzitsua izango den sozializazio estrukturari hasiera ematen zaio, familia garrantzia handiena izanik. Bigarren haurtzaroan, aldiz, lagunekin konbentzio eta arau sozialak ikasi eta esperimendatzeaz gain, familiarekin batera, eskolak haurren garapen sozialean garrantzia handiagoa izango du. Aurrekoaz gain, etapa honetan, haurrak ahalmen handiagoa izango du dibortzio bat zer den ulertzeko (Portes eta Brown, 2005).

Nerabearoa, aldaketa garaia da zeinean lagun taldeak pisu eta eragin handia izango duen. Horrek, familiarekiko independentzia edo banaketa suposatuko du. Gainera, etxeko giroa segurua ez bada, beldurrak sentituko ditu eta ondorioz, babes edo segurtasuna bilatu nahian, aipatutako lagun taldean bilatuko du gehiegizko menpekotasuna garatuz. Era berean, gurasoen banaketak eragiten duen amorrua, elikadura-arazo, substantzia kontsumo edota sexu jokabide arriskutsuen bitartez azaleratu ahal izango du (Orgilés, Johnson, Huedo-Medina eta Espada, 2012).

1.3 Eskola garapen testuingurua: Gurasoen banaketaren trataera hezkuntzan

Garapenaren psikologia irakasgaien ikusi bezala, gizakiok izatasunez izaki sozialak gara. Hori dela eta, pertsona gisa autoerrealizatzeko, gizaki orok gizartean bizitzeko dauzkagun zenbait premia ase behar ditugu. Beharizanen barruan, batez ere, haurren garapen kognitibo, sozial eta afektiboa baldintzatu ditzaketen harreman beharizanak daude. Harreman beharizan hauek, enpatiaren sorreran, auto-kontzeptuaren osaketan eta gizarte-munduaren ulermenean eragin handia dute (Sala, Abarca eta Marzo, 2002). Era berean, haurrak babes beharizana, beste pertsonen menpekota izateko beharizana, balioeste beharizana eta afektua erakusteko beharizana erakusten ditu (Casas, 1992).

Eskola ere garapen testuingurua denez, haur bakoitzaren premiak aintzat hartu behar dira, batez ere, egoera zailtan aurkitzen diren haurren kasuetan. Horrela, haurra eskolara joaten hasten denetik, irakasleak eta gurasoak elkarlanean aritu behar izango dira umea ingurune seguru batean aurki dadin; ondorioz, bere garapenaren mesederako, portaera-arau egokiak aktibatzen saiatuko dira; izatez, dibortzio egoeran murgilduta dagoen haurarentzat, eskola bere segurtasun, egonkortasun eta konfiantza erreferentea bilaka daiteke (Poyatos García, 2003). Horrela, haurrak aurkezten duen jarrera aldaketa, sarritan, gurasoentzat oharkabea da, baina eskolan, irakasleei esker, nabarmentzen da; horrela, hautemate goiztiarrak, gurasoen banaketak haurraren sortu ahal dituen adaptazio arazoak murriz ditzake.

Eskolan eman daitezkeen kasu hauetan, nahiz eta doluaren iraupen zehatza ez jakin, Apriz-ek (2006) idatzi zuen bezala, dolu prozesu batean murgilduta dagoen haurrarekin edozein esku-hartzeari hasiera eman baino lehen, ezinbestekoa da ikastetxeak dauzkan baliabideak, materialak zein pertsonalak, tutoreak eta beste irakasleek izango duten inplikazio maila eta familiak izango duen lankidetzeta edota ahalmena aztertzea. Horrela, haurrarekin zuzenean harremanetan dauden eragileek, esku-hartzearekiko zeintzuk jarrera dauzkaten eta era berean, azken hauek, jakinaren gainean egotea funtsezkoa izango da; prozesuari hasiera emateak partaideen erantzunak jakin gabe esku-hartzearen porrota ekartzen du.

Hala bada ere, irakasleek oinarrizko eginkizun batzuk jarraitu behar dituzte dolu prozesua pairatzen ari den umeari laguntzeko: ohiz kanpoko hezkuntza neurriak eskatzea zenbatetsi; haurra entzutea eta bere sentimenduak onartzea, bere emozioen adierazpena ez itoaztea, ezta geldiaraztea; haurrak dauzkan ezbaiei irakasle gisa erantzuten saiatzea, betiere ihardespeneak sinpleak eta bere ulertzeko ahalmenari egokituak izanik; haurrak barnean dituen emozioak adierazteko jardueraz baliatu behar da irakaslea, hala nola, ipuinez edo filmez; bere gurasoak banandu egin diren haurraren ikaskideen artean sortu daitezkeen zurrumurruek eten egitea, horretarako, azalpen objektibo eta egiazkoak helaraziz; familiarekin harremanetan egotea, haurraren bilakaeraren berri emateko, eta azkenik, behar izatekotan, ikaslearen balorazio psikopedagogikoa proposatzea eta eskatzea (Alvarez, 2015).

Ondorioz, aipatu bezala, haurren bizi-kalitatea bermatzeko, irakas-komunitateak harreman estua izan behar du familiarekin eta Dowling-ek eta Gill-ek (2008) aipatzen duten bezala, gaur egun, haien bitartekaritza rola dela eta, irakasleek zalantzak dituzte, ez baitituzte euren buruak gai ikusten hain intentsitate emozional handian murgilduta dauden pertsoneri lagundu ahal izateko. Kñallinsky-ren (1999) ikerketetan agertu den bezala, beste maisu-maistrek, aldiz, egoera hauetan ez dutela parte-hartu behar diote edota beldurra eta antsietatea sentitzen dutela mota honetako egoera baten aurrean.

Behin, ikastetxean, gurasoen banaketak sortutako dolu prozesu batean murgilduta dagoen haurraren jarrera aldaketa hauteman dela, irakasleek zailtasunak eta komunikazio-oztopoak aurkituko dituzte. Alde batetik, irakasleen formakuntzan gai honen inguruko heziketarik ez dagoelako, eta bestetik, haurra bere egoera berrira egokitzearekin lotutako esku-hartzei buruzko informaziorik ez daukatelako (Parkinson, 2005).

Ildoarekin jarraituz, irakasleak bere ikaslearen ongizatea nahi du, baina ezin izango ditu honen gurasoak aholkatu edo kontseilatu, azken hauek haien familia-bizipena nola antolatuko duten erabaki behar baitute; irakaslea irakas-ikas prozesuetan espezialista da, baina, ez ordea, guraso-eginkizunen jarduera kudeaketan.

2. Metodologia

Eskolan, gurasoen banaketak haurraren izaten duen eraginaren trataera zein den aztertzeko erabili dudan metodologia kualitatiboa izan da; erreferentziatzat hartu dudan marko teorikoan ageri den bezala, dolua arlo akademikoan zein emozionalean izan dezakeen eragina, eta irakasleek honekiko dauzkaten bizipenak aztertu ahal izateko, testuinguruari eta aktoreen ikuspegiari erreparatzea ezinbestekoa da (Rogoff, 1993).

Metodologia kualitatibo edo interpretatibo honi dagokionez, Gómez, Flores eta Jiménez-ek (1996: 40) ondorengo ondorioztatzen dute:

La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.

Metodologia honi leial jarraituz, prozedura eta teknika etnografikoez baliatu naiz; izan ere, etnografia, landa lanean jarraitzen diren lan-prozedurei erreferentzia egiten dien teminoa da, zeina Antropologiaren barnean, deskribapenaren teoria gisa xedatzen den (Rojas, 2010).

2.1. Ikerketaren helburua eta galderak

Lan honen helburua, gurasoen banaketak haurraren izaten duen eraginaren trataera ezagutzea eta ulertzea da. Horrela, ikerketa lan honen bitartez, ondorengo galderak planteatu ditugu:

- Zein trataera ematen zaio gurasoen banaketak haurraren izaten duen eraginari ikasgela barruan?
- Zein da irakasleen bizipena¹ egoera hauekiko?
- Zeintzuk dira irakasleek dituzten erraztasunak eta zailtasunak?

¹ Vygotski-ren bizipenaren kontzeptua erabili da lan honetan. Kontzeptu honekin, Vygotski-k kontzientziaren osagai afektiboak eta intelektualak integratu nahi izan zituen (Vygotski, 1996).

2.2. Ikerketaren subjektuak

Euskal Autonomia Erkidegoan dagoen ikastetxe bateko Lehen Hezkuntzako bigarren mailako ikasgela bateko subjektuek parte hartu dute; hain zuzen ere, 25 haur eta irakaslea. Ikasgela honetako irakasle-tutoreak orain arte ez du gurasoen banaketan murgilduta egon den ikaslerik izan, baina, ikasturte honetan, egoera honetan dagoen ikaslea dauka.

2.3. Datuak biltzeko erabilitako prozedura eta tresnak

Ikerketa-lan honetan datuak biltzeko ondoko prozedura eta tresnak erabili ditut:

- Dokumentuen azterketa: Lehenik eta behin, ikastetxeak dauzkan dokumentu ofizialak analizatzea oinarritzkoa izan da, hots, Antolaketa eta Funtzionamendu Araudia, Hezkuntza Proiektua eta Eskolako Protokoloak aztertu dira. Bigarrenik, Eusko Jaurlaritzak gurasoen banaketan aurrean argitaratu dituen dokumentuak analizatu dira. Azkenik, ikastetxeko webgunean argitaratutako informazioa sakon aztertu da.
- Behaketa parte-hartzailea: Erabilitako prozedura hau aurrera eramanez ahal izateko, landa koaderno batez baliatu gara. Honetan, ikasgelako egunerokotasunari buruzko ohar orokorrak hartu ditugu, hala nola, jarduera motak, elkarrekintzak eta ikasgelako giroa. Horretaz gain, ikasgelako kasu zehatz bati buruzko ohar espezifikoak hartu dira, komunikazioaren ez-berbazko osagaiei (ahotsaren doinua, erritmoa, keinuak, abiadura, espazioaren erabilpena, hurbiltasun-urruntasuna etab.) arreta berezia eskainiz; hau da, adierazpen emozionalarekin erlazionatutako komunikazioaren osagaiei erreparatu dizkiegu.
- Elkarrizketa erdi egituratuak: Mota honetako elkarrizketak, behaketa parte-hartzailearen osagarri gisa erabili dira. Ikerketa lana burutzeko, lau profesionalek esku hartu zuten (zuzendaria, irakasle-tutorea, beste irakasle bat eta ikastetxeko psikologoa). Gainera, hezkuntzak kasu hauetan emandako erantzun-pedagogikoa aztertu nahian, guraso baten bizipena ageri da, bere seme-alabak hezkuntza-komunitatearengandik izan zuen ihardespina aztertuz. Hizketaldietako datuak ikerketan erabili ahal izateko, partaide guztiei baimena eskatu zaie (*ikus I. eranskina*).

- Elkarrizketa ez formalak: Irakasle-tutorearekin eta ikastetxeko beste irakasleekin.

2.4 Datuen antolaketa eta azterketa

Datuen antolaketa egiteko, lehenik eta behin, dokumentuen edukien azterketa burutu egin da, (*ikus II. Eranskina*); horretarako, gurasoen banaketarekin eta arlo emozionalarekin erlazioa daukan informazio guztia aukeratu eta dokumentu batean bildu dut gaiaren arabera sailkatuz

Subjektu ezberdinei egindako elkarrizketei erreparatuz, hizketaldien transkribapena egin ondoren, galderen arabeko edukien azterketa egin da, eta gaien kategoriak egin ditugu (*ikus III. eta IV. eranskinak*). Horretaz gainera, subjektu bakoitzari kode bat egokitu zaio (*ikus V. eranskina*).

Behaketa parte-hartzaileari dagokionez, hartutako ohar orokorrak, daten, jarduera motaren, unearen, elkarrekintzaren eta edukiaren arabera sailkatu dira. Behin ohar orokorrak antolatuta, ohar espezifikoei erreparatu dizkiegu (kasua) eta bertan irakasleen eta ikasleen arteko elkarrekintzak aztertu dira, ikasgelan bakoitzak zer egin eta zer esan duen analizatuz, betiere adierazpen emozionala aintzat hartuta.

3. Ikerketaren emaitzak

3.1 Trataeraren testuingurua: Nahi baina ezin

Lehen Hezkuntzako bigarren mailako kasuari emandako trataeraren testuinguru normatiboari dagokionez, Eusko Jaurlaritzak, hain zuzen, dibortzio egoeretan hezkuntza-antolaketa inguruko jarraibideak argitaratu ditu. Dokumentu horrek, lege ezberdinei egiten dizkie erreferentzia, hain zuzen, 2006/2-ko Lege Organikoari eta Arautegi Zibilaren 154. eta 92. artikuluei, arlo burokratikoari eta jokabide instituzionalei buruz jardunez (*ikus II. eranskina*); izan ere, dokumentuak ikastetxea gurasoekin izan beharreko harremana arautzen du, esate baterako, seme-alabaren inguruko informazioa helarazteko modua:

[...] Si no se hubiere dispuesto acerca de las decisiones en la esfera educativa, remitirá siempre copia de la solicitud al otro progenitor, tenga o no atribuida la guarda y custodia compartida del alumno/a, salvo que conste que haya sido privado expresamente de la patria potestad (Eusko Jaurlaritza, 2011: 5)

Hala ere, dokumentuak soilik xedapen orokorrei buruz mintzatzean, ikastetxeari autonomia eta eskubideak ematen dizkio honek familia eta ikasle hauekin izan behar dituen harremanei buruz:

[...] De este modo se da además respuesta a una demanda social que requiere de esta Administración la remisión de una instrucción a todos los centros educativos que regule las relaciones de los centros con los progenitores separados y/o divorciados.

Eusko Jaurlaritzak argitaratutako dokumentuan gurasoen banaketaren inguruan gizartearen agerian den nahi bat islatu arren, eskolako dokumentuetan (Barne Araudian, Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuan eta Protokoloen Bilduman) ez dago gurasoen banaketari buruzko aipamenik baina bai, ordea, emozioei, giza-harremanei eta afektibitateari buruzko erreferentzia (*ikus II. eranskina*). Hortaz, espektroa zabaldu nahian, bere gurasoak banandu egin diren haur batekin zuzenean egongo den profesionalari buruz, hain zuzen, bere irakasle-tutoreari buruzko zeintzuk aipamen dauden aztertu egin da. Ikastetxeko Hezkuntza proiektuan, irakasle-tutoreak dauzkan eginkizunei erreparatuz, aipatu bezala, arlo-emozionalari garrantzia handia ematen zaiola egiaztatu da:

La acción tutorial se llevará a cabo de modo que los alumnos/as, a través de la atención personalizada, avancen en su madurez y personalidad; considerando y estimando no solo su rendimiento académico, también los aspectos humanos, sus necesidades y sus intereses personales [...]

Era berean, ikastetxeko webgunean agertzen diren misio, balio eta ikuskerak aintzat hartuta, berriro ere ikastetxeak giza-alderdiei lehentasuna ematen dizkie:

[...] Formamos y educamos dentro un marco afectivo y cercano, en un constante equilibrio entre tres pilares fundamentales: responsabilidad, respeto y disciplina.

Funtsean, Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxeetan dibortzio egoeretan jarraitu beharreko antolaketa-pausuak zehaztuta daude eta beste aldetik, ikastetxe honetako Hezkuntza Proiektuan dibortzio egoerei buruzko aipamenik ez egon arren, egoera hauetan murgilduta dauden ikasleentzat, irakaste-ikaste prozesuetan hain garrantzitsua den arlo emozionalari garrantzia handia ematen diote (*ikus II. eranskina*). Beraz, badago gai honi erantzuteko nahia, baina, aldi berean, eskolako egunerokotasunean beste zerbait agertzen da: eskola-zuzendaria irakasleek aipatutako dokumentuei leial jarraitzen dizkietela aipatu arren, maisu-maistrek, elkarrizketa ez-formal zein erdi-egituratuetan adierazi bezala, ez daukate hauen berri:

I. 1: "Benetan? Gobernuak jarraibide batzuk argitaratu dituela? Ez nekien. Dena den, eskola honetan gurasoei haien seme-alabaren bi ebaluazio txosten ematen dizkiegu kasu hauetan, adibidez"

Laburbilduz, nahi bat badago ere, irakasleek zailtasunak dituzte egoera hauei aurre egiteko, hala nola, ez daukate argi zein den haien rola egoera hauetan eta horretaz gainera, ez daukate formakuntza nahikorik gaiaren inguruan, gero ikusiko dugun bezala.

3.2 Ikasgelako trataera: Irakaslearen kontua da ala beste profesional batena?

Euskal Autonomia Erkidegoko itunpeko ikastetxe bateko kasua aztertu da, behaketa parte-hartzailearen bitartez; hain zuzen, lehenengo zikloko bigarren mailako ikasgelan dagoen kasua analizatu dugu. Ikasgela honetan dagoen zortzi urteko haurraren gurasoak, aztertutako unea baino bost hilabete lehenago banandu egin ziren eta aipatu beharra dago, amak ekisaindua zeukala. Banaketaren momentuari dagokionez, irakasle-tutoreak elkarrizketa ez-formaletan adierazi bezala, haurrarentzat “traumatikoa” izan zen, epaileak zehaztutako egunetan bere aitarekin batzartu behar baitzen eta honekin zeukan harremana estua ez zenez, neskak ezinegona aurkezten zuen:

I.1: [...] Dirudienez oso gogorra eta traumatikoa izan da neskarentzat, azken finean, aitak ez du harreman estua izan alabarekin eta bizitza “txarra” darama [...] neskarentzat oso latza da bere aitarekin joan behar duenean [...]

Haur honen gurasoak banandu ondoren sortutako eraginari emandako trataerari erreparatuz, aurreko atalean aipatutakoarekin hertsiki lotuta dago, irakasle-tutoreak ez baitu Eusko Jaurlaritzaren jarraibideei inguruko informaziorik. Bestetik, egoera honetan jarraitutako prozedura (*ikus IV. eranskina*), lehenengo eta behin, ikaslearen amarekin izandako batzarrarekin hasi zen:

I. 1: “[...] Pixka bat lehenago amak esan zidan haien harremanak bertan behera utziko zituztela eta aita etxetik aterako zela, eta pixka bat hori. Gero, hurrengo batzarrera biak etorri ziren eta arazorik gabe, egin genuen berba alabari buruz, [...] eta askotan batzartu ginen”

Ondoren, irakasle-tutoreak ikaslearengan aldaketak hauteman zituen (betaurrekoak kentzen ditu, bere orrazkera desegiten du eta betidanik idazkera lotuta egin izan arren, letrak bananduta irudikatzen hasi da etab.) eta aste bat igaro ondoren, Ikasketa Buruarekin hitz egin eta gero, ikastetxeko psikologoarengana jo zuen laguntza eske. Ikastetxeko profesional honen lan eskakizun maila altua zenez, irakasle-tutoreak jakinarazi zionetik bi aste igaro ziren, haurra ikasgelatik atera eta berarekin zuzenean esku-hartzeak egin zituen arte. Denbora berberean, azken honen gurasoekin batzartu eta hauei zenbait aholku eta jarraibide ematez gainera.

Haurra, esan bezala, ikasgelatik kanpo, psikologoarekin hiru esku-hartzeetan parte hartu zuen eta irakasleak hautemandako aldaketak, pixkanaka-pixkanaka desagertuz joan ziren:

I. 1: “ Bai, psikologoarekin egindako esku-harmenak arrakastatsuak izan dira, azken finean, orain hobeto dago neska, nik ikusten dut eta hala adierazi du psikologoak; izan ere, berarekin egondako azken saioan, profesional honekin egindako testekin edo horrelako neurgailuekin, haurraren autoestimua eta egoera orokorra, aurretik baino hobea dela komunikatu dit”

Behatutako ikasgelaren barruan emandako trataera aztertuz, honetan erabilitako materialak aintzat hartuz, hau da, proiektuak, ikasgela-liburuak, landutako gaiak etab. ez da irakatsi-ikasi prozesua egokitu. Hortaz, ikasgelan dagoen egokitzapen eza dela eta, irakasleak zenbait momentutan ez dakienez egoerari zein irtenbide eman behar dion, urduritasuna eta haserrea nabariten zaio, eta ondorioz, banandutako gurasoak dauzkan haurrekin hitz egitean, gehienetan, ez du haurra entzuten, ezta ihardespren sinpleak eta ikaslearen ulertzeko ahalmenari egokituak egiten eta hori dela medio, ikastetxeko Hezkuntza Proiektuan arlo-emozionalari emandako garrantzia ukatzen da:

Irakaslea: “*X, como sigas así ya verás... ¡Suspenseo tras suspenseo! Y no me mires así, los problemas que tengas con tu padre, madre, amigos o quien sea fuera de aquí... ¡No los pagues conmigo!*” (tonu altua eta oso arin hitz eginez, haurra begiratzuz eta haserre aurpegiarekin) (2017-02-14)

Haurra: (lurrera begira geratzen da, isil-isilik eta beldur aurpegiarekin).

Taldea: (asko mugitzen dira, irakaslea begiratzuz eta haien aurpegietan tentsioa nabaritzen da).

Une hauetan, irakasleak, egoera honek sortzen dion ezinegona haurrengan zuzentzen du eta ikasgelan giroa hozten da; hots, haurra kikilduta azaltzen da, irakaslea urduritasun handiz eta egoeraren partaide izan direnak deserosotasun sentazio handiz.

Beste momentuetan, aldiz, ikastetxearen eskakizun maila irakasle honekiko hain altua ez denean eta ikasleak bere egitekoak burutzen dituenetan (ariketak era egoki eta txukunean egindak izatea, parte-hartzea, eskua altxatzea hitz egin nahi duenean etab.) azken honek daukan jarrera egokia goraiatzuz du:

Irakaslea: “*Oso ondo, X, horrela bai, horrela ekin behar diozu lanari, gaur bezala*” (doinu baxu eta lasaia, haurra begiratzuz eta azken honen sorbalda ukituz) (2017-03-16)

Haurra: (lurrera begira zegoen baina une honetan burua altxatu eta irakaslea begiratzuz du, irribarre lotsatia agertzen da haurraren aurpegian).

Hortaz, ikasgela barruan ez zaio gurasoen banaketaren eraginari trataerarik ematen eta horrek ondorioak ditu ikaslearengan, irakaslearengan eta azkenik, egoeraren partaide direnentzat, hau da, beste haurrengan. Trataera eza honengatik, irakatsi-ikasi prozesuan liskarrak eta ezinegonak sortzen dira, umeak beldurtuta eta kikilduta egonik. Irakasleari dagokionez, nahiz eta egoera hauen aurrean urduritasun sentazioa eduki, azken honek ez du pentsatzen ikasgelan ezer egin behar duenik, hau da, elkarrizketa erdi-egituratuetan azaldu bezala, gaia beste profesional baten kontua dela dio (*ikus IV. eranskina*), hain zuzen, psikologorena:

I. 1: “Dena den, ikasle kopurua eta gure prestakuntza dela eta, egoera hauetan lagundu behar duena hemengo psikologoa da, ezta? Azken finean, arlo honetan oso trebatuta dago eta familiak prestutasun osoz jartzen dira berarekin harremanetan”

3.3 Irakasleen ikuspegia

Irakasleen ikuspegiak mintzatzen garenean, maisu-maistren bizipenean oinarritzen gara, hain zuzen, irakasleek ikasleen gurasoen banaketaren aurrean aurkitzen dituzten zailtasunak eta erraztasunak.

Aztertutako eskola-testuinguruan, burututako behaketa parte-hartzailean eta egindako elkarrizketetan, erdi-egituratu zein ez-formaletan, gailendu denez gero, irakasleentzat, egoera berri bati aurre egitea zaila da, batez ere, ikasgelan, gurasoen banaketa batean murgilduta dagoen haur bat daukaten lehenengo aldia bada, horrek hain zuzen, urduritasuna (*ikus IV. eranskina*) sortarazten die:

I. 1: “Hasiera batean gogorra da, beste egoera batean sartzen zarela, zuretzat berria dena. Lehenengo, hasi behar duzu kontrolatzen nola dauden ikasleak; eta gero familiak, hauek garrantzitsuak dira, baina azken finean, guk ikasleekin lan egiten dugu. Umeekin, azkenean, ba... haiek kontrolatu behar ditugu, eta zein egoeretan dauden eta zelan bizi izaten duten egoera hori etxean”

Aurrekoaz gainera, eskola-testuinguru honetan, behaketa parte-hartzailea burutu den ikasgelako irakasle-tutorea bezala, maisu-maistrek ez daukate Eusko Jaurlaritzak argitaratutako jarraibideei buruzko informaziorik eta gai hau beste profesional baten kontua dela aldarrikatzen dute (*ikus IV. eranskina*). Horrela, ikastetxeko psikologoaren papera erabakigarria da irakasleentzat; izan ere, honen rola irakasleei segurtasuna eta babesa helarazten dizkie eta era berean, honen zeregina ezinbestekoa ikusten dute:

I. 2: “Azken finean, hemen psikologoa daukagu eta horrek gure lana errazten du, umeari eman behar zaion trataerari dagokionez, noski”

I.P: “En los colegios que no tienen la figura de un psicólogo o psicopedagogo, ¿Qué hacen? Les mandan fuera, a una consulta, y si un padre igual no tiene recursos, tiempo, mil historias, yo que sé (...) que es muy complicado, y separado pues imagínatelo, aún más difícil, hay lucha. Muchos críos están perdidos, aquí, por lo menos, hagamos bien, mal o regular por lo menos hay un seguimiento, una atención”

Hasiera batean, banandu diren gurasoekin izan beharreko harremanak irakasleengan urduritasun-sentimenduak (*ikus IV. eranskina*) sorrarazten dituzten arren, maisu-maistrak gurasoekin etengabeko kontaktuan aritzen dira:

I. 2: “Normalean, nik izandako kasuan, bi gurasoak etortzen dira, baina bakoitza bere kabuz. Aita, ama baino gehiago hurbiltzen da eskolara, azken finean, nik uste dut, berak esandakoaren arabera, amak ez diola informazio nahikorik ematen, eta ondorioz, berak eskolara hurbiltzea nahiago duela, bere alabaren informazio eske”

Hala ere, familiek eskolarekiko dauzkaten ikuspegiari eta elkarrekintzari dagokionez, ikastetxeko psikologoak adierazi bezala, egoera ezberdinak daude zeinetan familiak bere seme-alabaren ongizatea nahi duen eta ondorioz, eskolarekin batera, komunean lan egiten duen eta beste kasu batzuetan, aldiz, zeinetan gurasoek ez dituzten beraien seme-alabaren egoera hobetzeko aholkurik nahi eta irakasle zein psikologoaren lana gutxiesten dituzten, hau da gurasoekiko harremanen arrakasta edo porrota egon daiteke (*ikus IV. eranskina*):

I.P: “Respecto a los padres... hay de todo; los que sí que cooperan y los que no. Hombre, aparentemente todos cooperan, (barreak) no te van a decir: no, esto no lo voy a hacer, pero luego en la realidad es complicado y difícil. Yo entiendo eh... entiendo que, me pongo en su pellejo, creo que yo igual intento venderles algo, desde esta silla, entiendo que es difícil. Primeramente, porque esa persona no lo entiende o no lo comparte, o no sé, igual tiene algún tipo de interés de: aunque yo crea que para mi hijo lo mejor es tal, para fastidiar a la otra parte hago lo contrario. Hay muchos factores que ahí influyen”

Era berean, maisu-maistrek eta psikologoak ikuspegi kritikoa (*ikus IV. eranskina*) aurkezten dute, ikastetxeko psikologoaren papera ez baitute nahikoa ikusten gurasoen banaketaren eragina pairatzen ari duen haurarentzat, aldiz, Berritzeguneak, hezkuntza-adimintrazioaren barruan dagoen erakundeak, egoera hauetan esku-hartu behar lukeela adierazten dute:

I.P: “Por ejemplo, al igual que el Berritzegune coge a un niño autista, a este tipo de niños durante un periodo de tiempo igual debería cogerlos, tener algún tipo de atención en el colegio, con la persona de apoyo o con la que sea [...] El Berritzegune normalmente, o te estás muriendo (barreak), por así decirlo, o no cogen a niños, es decir, en casos graves o extremos solamente”

Aurrera beharrez, nahiz eta egoera hauetan urduritasuna (*ikus IV. eranskina*) sentitu, haien ikasleak murgilduta dauden egoeretan partu hartu behar dutela diote. Kontuan izan bestetik, behin baino gehiagotan adierazi duten bezala, maisu-maistrek dauzkaten egiteko kopuru handia dela eta, ez dutela haien burua gai guztietara heltzeko gai ikusten eta estres-egoera larriak esperimentatzen dituzte (*ikus IV. eranskina*):

I.1: “¿Formakuntza gehiago? Gaur egun ez daukagu ezta eskolak prestatzeko denborarik!”

Aipatutakoarekin hertsiki lotuta, irakasleek haserrea (*ikus IV.eranskina*) azaltzen dute:

I. 1: “Zereginak, zereginak eta zereginak. Non dago irakasleontzat eskolak prestatzeko beharrezkoa den denbora, eta gure ikasleen ibilbidea gidatzeko Hezkuntza Sailak eskaini behar digun babesa ?!”

Formakuntzaren ildotik, ikasleei eta ondorioz, hauen familiei lagundu ahal izateko, iritzi kontrajarriak erakusten ditu irakasleriak; alde batetik, irakasleen gehiengoak egoera hauei aurre egiteko formakuntza gehiago behar duela dio, eta bestetik, banaketa arazoan kudeaketan formakuntza ez dela beharrezkoa diote beste batzuek:

I. I: "Ni... ni ez naute prestatu mota honetako egoerei aurre egiteko, esaterako, unibertsitatean ez nuen honi buruzko informaziorik jaso, ezer ere ez. Ba... nik uste dut gizartean badagoela auzi hau sartuta, hori... garai honetan askotan gertatzen da eta azkenean, helduak gara eta nik uste dut bakoitzak eman behar diola bere erantzuna mota honetako egoera bat gertatzen bazaio; baina prestakuntzarik ez, ez dut prestakuntzarik izan. Nik uste dut bizitzak laguntzen dizula, eta bakoitzaren barruan, edo bakoitzak jakin behar du egin behar dena eta nola atera behar dituen ikasleak aurrera"

Horrenbestez, irakasleen bizipena aztertuta, gurasoen banaketak estresaz, urduritasunez eta haserrez bizitzen dituzte eta zailtasun anitz esperimentatzen dituzte, esaterako, ikastetxeko zuzendariak Eusko Jaurlaritzako jarraibideetan oinarritzen direla esan arren, irakasleek ez daukate honi buruzko informaziorik; familiak ez du beti prestutasunez erantzuten eskolan haurrari eman nahi zaion esku-hartzeari buruz; ikasgelan dagoen ikasle kopuru altuari gehitu behar zaio irakasleek dauzkaten zeregin kopuru handia eta maisu-maistrek arlo honetan daukaten formazio eza, eta azkenik, eskola-testuinguru honetan, ez dago argi egoera hauetan murgilduta dauden ikasleak nork lagundu behar dituen, ikastetxeko psikologoak ala irakasleak? Bestetik, erraztasunak gutxi izan arren, maisu-maistrei psikologoaren paperak babesa eta ziurtasuna helarazten dizkie eta askotan, gurasoen parte-hartze egokiak irakasleen lana errazten du.

4. Ondorioak

Ondorioak ateratzeko, ikerketa hasi aurretik eginiko galderak erabili dira oinarri gisa:

Zein trataera ematen zaio gurasoen banaketak haurrarengan duen eraginari ikasgela barruan?

Ikastetxeko dokumentu ofizialetan (Barne Araudian, Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuan eta Protokoloen Bilduman) ez dago gurasoen banaketari buruzko aipamenik, baina trataera ematen da. Lehenengo, gurasoak irakasle-tutorearekin batzartzen dira eta familian eman den aldaketaren berri ematen dute. Behin jakinaren gainean dagoela, irakasleak ikaslearengan aldaketak hautematen ditu, hala ere, ikasgelan dagoen ikasle kopuru altua dela eta, irakasleriak ikasle bakoitzaren jarraipena egiteko zailtasunak dituenek, ez dituzte beti ikasleengan aldaketak erraz nabaritzen. Behin aldaketa nabari dela, irakasle-tutoreak haurraren balorazio psikopedagogikoa eskatzen du. Psikopedagogiako sailak, ikaslearekin zuzenean jarduten duen irakasleari zenbait aholku helarazteaz gain, haurrarekin esku-hartzeak burutu eta gurasoekin harremanetan egoten da. Hala ere, ikasgela barruan, ez da irakatsi-ikasi prozesua egokitzen haurrak dituen

beharrizan emozionalei eta horren ondorioz sortutako hezkuntza-beharrizanei erantzuteko. Beraz, ez zaio gai honi trataera berezirik ematen.

Argi dago, bada, alde batetik, Alvarez-ek (2005) esan bezala, ohiz kanpoko hezkuntza neurriak zenbatesten direla balorazio psikopedagogikoa proposatzen eta eskatzen denean, eta horrekin batera, irakasle-tutorea familiarekin etengabe harremanetan dagoenean. Bestetik, ordea, ikasgela barruan irakasleak ez du haurraren sentimenduak onartu eta entzun, ezta ihardespren sinple eta ikaslearen mailaren ahalmenari egokituak egin.

Zein da irakasleen bizipena egoera hauekiko?

Irakasleek adierazi duten bezala, nahiz eta Eusko Jaurlaritzak argibide batzuk argitaratu, irakasleek ez daukate honen berririk ikastetxeko dokumentu ofizialetan (Barne Araudian, Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuan eta Protokoloen Bilduman) ikastetxeak ez baitu honi buruzko aipamenik jaso. Hortaz, Parkinson-ek (2005) esandakoarekin hertsiki lotuta dago eskola honen egoera, maisu-maistrek ez baitute haurra bere egoera berrira egokitzearekin lotutako esku-hartzeei buruzko informaziorik ezta arlo burokratikoari begira, zein pausu eman behar dituzten inguruko berririk.

Ondorioz, haien burua galduta ikusten dute eta, gehienbat, gurasoen banaketak sortutako dolu prozesuetan lagundu behar duen profesionala ikastetxeko psikologoa dela pentsatzen dute. Horrela, gurasoen banaketak estresaz, urduritasunez eta haserrez bizitzen dituzte.

Zeintzuk dira irakasleek dituzten erraztasunak eta zailtasunak?

Ikertutako eskola-testuinguruan irakasleriak zailtasun gehiago ditu erraztasunak baino. Zailtasunei dagokionez, irakasleriak egoera berrien aurrean, hots, haientzat irakaste-ikaste prozesuetan orain arte ezezagunak diren egoerei aurre egin behar dizkietenean, urduritasun sentiazioa azaleratzen dute; ikastetxeko dokumentuetan (Barne Araudian, Ikastetxearen Hezkuntza Proiektuan eta Protokoloen Bilduman) gurasoen banaketaren ondorioz sortutako dolu prozesuari buruzko aipamenik ez denez jaso, ez dakite zer egin behar duten; irakasleriak ez dauka formaziorik egoera hauei aurre egiteko; maisu-maistrek zeregin kopuru altua burutu behar dituzte eta horrek ez die kasu hauetan laguntzeko aukerarik ematen eta azkenik, irakasleek ez daukate argi zein den haien papera gurasoen banaketaren aurrean.

Erraztasunein erreparatuz, ikastetxeak daukan psikopedagogia sailak, hots, psikologoaren paperak babesa helarazten dizkie irakasleei, profesional honek dolu prozesuen inguruan

irakasleriak baino formakuntza gehiago daukalako. Hala ere, familia aldi berean erraztasun eta zailtasun gisa hartu ahal da, zenbait kasutan familiak ez duelako eskolarekin batera jarduten eta beste zenbaitetan, aldiz, irakaslearekin batera haurraren mesederako elkarrekin lan egiten du eta.

5. Aurrera begira ildo proposamenak

Ikasleen gurasoen banaketan aurrean irakasleek aurkitzen dituzten zailtasunei aurre egiteko, orain arte aipatutako marko teorikoa, aztertutako eskola-testuingurua eta ateratako ondorioak gogoan izanda, Lehen Hezkuntzan aurrera begira burutzeko ildo batzuk proposatu ditugu, hemendik aurrera praktikan jartzeko balioko dutelakoan:

- Ikastetxeko psikologoa ikasgela barruan sartzea

Eskolako psikopedagogiako sailak, dolu prozesuan murgilduta dagoen haurrarekin esku-hartze zuzena burutzeaz gain, ikasgelako giroa behatu beharko luke. Horrela, irakasleari ikasgela giroa kudeatzeko aholkuak helarazteaz gain, haurra bere toki naturalean aztertuko luke, hezkuntza integrazioa bultzatuz. Era berean, irakasle-tutoreak, psikologoarekin batera, ikasgelan bertan ikasle horrek dauzkan hezkuntza beharrezanean erantzuteko trataeraren diseinua eta planifikazioa burutuko luke.

- Irakasle-tutoreak beste irakasleak euskarri gisa hartu

Lankideekin esperientziak eta bizipenak partekatzean, arazoak topatu ezker, konponbide anitz biltzeko aukera izango du irakasle-tutoreak; izan ere, ikasle talde bat eraginkortasunez gidatzeko, beste hezkuntza espezialistek dituzten estrategiak eta teknikak erabiltzean, maisu-maistra horrek ez du bere burua galdata ikusiko.

- Umeen beharrianak aintzat hartu

Casas-ek (1992) dioen bezala, haurrak beste pertsonen menpeko izateko beharrezana eta balioeste beharrezana aurkezten ditu, horretarako, irakasleak gai izan behar du umeen euskarri gisa azaltzeko. Beraz, maisu-maistraren zeregina ikasleen beharrianak asetzea izango da, akademikoez gain emozionalak ere bai. Gainera, aztertutako eskola-testuinguruko Hezkuntza Proiektuan azalduta dagoen bezala, arlo emozionalari bere lekua utzi behar zaio, hortaz, irakasle-tutoreak umearen garapenerako hain erabakigarriak diren emozioei egunero tarte eman beharko die.

Bibliografía

- Aguilar, J.M. (2006). *Con mamá y con papá*. Málaga: Almuzara
- Ainsworth, M. D. S., & Bell, S. M. (1970). *The functions of stimulation in early post-natal development*. New York: Academic Press
- Álvarez, R. R. (2015). El proceso de duelo en la escuela. Prevención, evaluación e intervención. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 363, 46-52.
- Amorós, M. O., Sánchez, J. P. E., & Carrillo, X. M. (2008). Trastorno de ansiedad por separación en hijos de padres divorciados. *Psicothema*, 20 (3), 383-388.
- Apriz, I. (2006). *El duelo, cómo ayudar a los niños/as a afrontarlo*. Bilbao: Escuela Vasco-Navarra de Terapia familiar.
- Barros Barbosa, M. V. (2012). *Las nuevas formas de organización familiar y su incidencia en la socialización de los niños* (Bachelor's thesis). Universidade Federale de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.
- Bensabat, S. (1994). *Stress*. (3a ed.). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. Development in context: Acting and thinking in specific environments*. New York: Cornell.
- Buendía, J. (1996): *Psicopatología en niños y adolescentes. Desarrollos actuales*. Madrid: Pirámide.
- Byng-hall, J. (1995). Creating a secure family base: Some implications of attachment theory for family therapy. *Family process*, 34 (1), 45-58.
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, 27-45.
- Clerget, S. (2006). *Separémonos pero protejamos a nuestros hijos*. Barcelona: De Vecchi.
- David, M., & Appell, G. (1969). *Mother-child relations, Modern Perspectives in International Child Psychiatry*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Delgado, A. O. (2004). Estado actual de la teoría del apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4 (1), 65-81.
- Dowling, M., & Gill, D. (2008). *Cómo ayudar a la familia durante la separación y el divorcio*. Madrid: Morata.
- Duarte, J. C., Arboleda, M. D. R. C., & Díaz, M. D. J. (2002). Las consecuencias del divorcio en los hijos. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 2 (3), 47-66.
- Espada, J.P., Méndez, F.X., Orgilés, M., & Hidalgo, M.D. (2006). *Cuestionario de ansiedad por separación infantil, Forma Niños*. Alicante: Universidad Miguel Hernández.
- Esquerdo, O. H. (2009). El duelo en el niño: cuándo es normal y cuándo se complica. *Cuadernos de pedagogía*, 388, 54-56.

- Eusko Jaurlaritza (2011). Instrucciones de la dirección de centros escolares del departamento de educación universidades e investigación de la CAPV sobre solicitud de información y de cambio de centro escolar en el caso de padres /madres separados o divorciados o parejas de hecho que hayan finalizado su convivencia. Hezkuntza Saila. Berreskuratua 2017ko urtarrilaren 15ean hemen: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif3/es_2078/adjuntos/instrucciones_divorcio_c.pdf
- Feldman, R.S (2008). *Desarrollo en la infancia*. México: Pearson Educación.
- Fuentes, N., & Medina, J.(2016). *Resiliencia en Niños*. Madrid: Pirámide
- García, P. S., Carrasco, M. Á., Moya, J. J. A., & Estévez, C. D. V. (2011). Entrevista de apego para niños (EAN): Estudio exploratorio de un nuevo instrumento de evaluación del apego en población infantil de 3 a 7 años. *Acción Psicológica*, 8, 39-53.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Instituto de Política Familiar (2014). Evolución de la familia en España 2014. Berreskuratua 2016ko abenduaren 5ean hemen: <http://www.ipfe.org/Espa%C3%B1a/Documento/72>.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). Nulidades, separaciones y divorcios. Berreskuratua 2016ko abenduaren 3an hemen: <http://www.ine.org/Espa%HH4%Fle/Documento/77>.
- Isabella, R. A., & Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant-mother attachment: A replication study. *Child Development*, 62, 373–384.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y Escuela*. Las palmas Kanaria Handikoa: ULPGC
- Koerner, M., & Hulsebosch, P. (1996). Preparing teachers for family diversity: Supporting gay and lesbian families. *Journal of Teacher Education*, 47 (5), 347-54.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I., & Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte en resiliencia*. Chile: Organización Panamericana de la salud.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Bartzelona: Gedisa.
- Marchesi, Á., González, J. P., & Coll, C. (2000). *Desarrollo Psicológico Y Educación: 3. Transtornos Del Desarrollo Y Necesidades Educativas Especiales*. Madril: Larousse-Aianza Editorial.
- Mizrahi, M. L. (1998). *Familia, matrimonio y divorcio*. Buenos Aires: Astrea de Alfredo y Ricardo De palma.
- Navarro, I., Musitu, G., & Herrero, J. (2007). *Familias y problemas*. Madril: Síntesis.
- Neimeyer, R. A., & Ramírez, Y. G. (2002). *Aprender de la pérdida: una guía para afrontar el duelo*. Bartzelona: Paidós.
- Orgilés, M., Johnson, B., Huedo-Medina, T., & Espada, J. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los

- adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (26), 57-72.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D., & Lozano, E. W. M. (1998). *Psicología del desarrollo*. Wisconsin: McGraw-Hill.
- Parkinson, L. (2005). *Mediación Familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Portes, P. R., & Brown, J. H. (2005). Comprensión de las diferencias de sexo en la adaptación de los niños al divorcio: inferencia en la práctica. *Revista de Psicología*, 3, 1669-2438.
- Poyatos García, A. (2003). *Mediación familiar y social en diferentes contextos*. Valencia: Nau Llibres.
- Richardson, G. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21, 33-39.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós
- Rojas, C. A. (2010). *Manual de procedimiento para la catalogación de documentos patrimoniales históricos y etnográficos*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Sala, J., Abarca, M. & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-4
- Santamaría, C. (2010). *El duelo y los niños*. Santander: Sal Terrae
- Tizón, J. L. & Sforza, M. G. (2007). *Días de duelo: encontrando salidas*. Barcelona: Alba
- Urribarri, R. (1998). *Pérdida de Seres Queridos en la Infancia y la Adolescencia*. Barcelona: Paidós
- Valdés Sánchez, N. (2002). Consideraciones acerca de los estilos de apego y su repercusión en la práctica clínica. *Ter. psicol*, 20 (2), 139-149.
- Vygotski, L.S. (1996). *La crisis de los siete años*. IN L.S. Vygotski, *Obras escogidas*, vol. IV (Or. 377-386). Madrid: Voz eta Mec.
- Wallerstein, J. S. (1983). *Children of divorce: Stress and developmental tasks*. New York: Columbia.
- Yarrow, L. J. (1963). Research in dimensions of early maternal care. *Merrill-Palmer Quarterly*, 9, 101-104.