



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

Haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarren

hurbilketa eskola-komunitatean

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Amilibia Etxeberria, Xalbat.

ZUZENDARIA: Lasarte Leonet, Gema.

2020-2021

LABURPENA

Ikasle bakoitzak etxetik dakarren motxila ezberdina izaten du eta irakasle batek ikasle bakoitzaren atzean dagoena ikusten eta honetara moldatzen jakin behar du. Ikasleen artean, haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarrak (ACE) jasan dituztenekin aurkitu gaitzke (abusua, abandonua eta familian ematen diren disfuntzioak) eta honen detekzioa lehenbailehen egin ezean, ondorio larriak ekar ditzake epe luzera, kognitiboki eta batez ere emozionalki. Hau honela izanik, lan honen helburu nagusia ACE-kontzeptuaren hurbilketa teoriko bat, eskola-komunitate eta adopzio-harrerako familiekin uztartzea izan da, zer nolako behar eta gabezi dauden ikusteko eta horiei nola aurre egin ikasteko.

Hitz gakoak: ACE, atxikimendua, eskola-komunitatea, erresilientzia.

RESUMEN

La mochila que trae cada alumno de su casa es diferente y el profesorado tiene que saber ver lo que hay detrás de cada alumno-a y adaptarse a ello. Entre el alumnado podemos encontrarnos con quienes han sufrido experiencias adversas en la infancia (ACE) (abuso, abandono y disfunciones en la familia) y si no se realiza una detección rápida, puede tener graves consecuencias a largo plazo, cognitivas y sobre todo emocionales. Siendo esto así, el objetivo principal de este trabajo ha sido el de combinar una aproximación teórica del concepto ACE con la comunidad-escolar y las familias adoptivas y de acogida, para ver qué necesidades y carencias existen y cómo afrontarlas.

Palabras clave: ACE, apego, comunidad-escolar, resiliencia.

AURKIBIDEA

Sarrera eta justifikazioa	1
Marko teorikoa	2
• Ace eta trauma	2
• Ondorioak epe luzera	5
Familian ematen diren atxikimenduak	7
Eta eskolan zer?	9
• Trauma eta eskola	9
• Zer nolako eragina du traumak ikaslearen ikasketa prozesuan eta jarreran eskolan?	11
• Estrategiak	12
• Ace-a jasan duten hurrekin lan egitean saihestu beharreko akatsak	13
Erresilientzia	14
• Kontzeptu orokorra	14
• Erresilientzia eta kirola	15
Helburuak	17
Metodologia	18
Emaitzen interpretazioa	19
• Irakasleei egindako inkestaren emaitzen interpretazioa	19
• Eztabaida taldearen emaitzen interpretazioa	23
Ondorioak eta diskusioa	31
Erreferentziak	34
Eranskinak	38

SARRERA ETA JUSTIFIKAZIOA

Gaur egungo gizartearen ezaugarri nagusienetako bat dibertsitatea da eta hezkuntza sistemak dibertsitate honetara moldatu behar du, hau errespetatuz, berdintasuna bermatuz eta hezkuntza sistemako pertsona guztiak modu eraginkor eta esanguratsu batean integratuz. Horregatik, oso garrantzitsua da hezkuntzaren papera, dibertsitatea barietatean oinarritzen baita eta ez ezberdintasunean. Beraz, esan dezakegu, dibertsitateak berdintasunean oinarritutako ezberdintasunari egiten diola erreferentzia.

Hau horrela izanik, dibertsitate honen alderdi bat perspektiba kulturalari begira egongo litzateke, hau da, gure ikasgelak arraza, etnia eta kultura ezberdinetako kideez osatuta egongo dira. Mundu guztian zehar eman da aniztasun honen hazkuntza eta gizakia bizimodu honetara moldatzen ari da urtez-urte, belaunaldi berriek iadanik ideia hau txikitatik asimilatzea lortzen dute, lehen hainbeste gertatzen ez zen bezala, izan ere, iadanik gizartearen ezaugarri nagusietako bat da kulturartekotasuna.

Horrez gain, ikasketa prozesu ezberdinak dituzten ikasleak aurkituko ditugu, motibazio ezberdina dutenak, gaitasun eta erritmo ezberdinak dituztenak, guztiz ezberdinak diren hainbat izaera...dibertsitate honek ere bizikidetzat egoki bat planteatzea ekartzen du, horregatik ezinbestekoa da hezkuntza sistemak atentzio berezia ipintzea horrelako egoerei, hezkuntza esanguratsu baten aldeko apostua eginez. Hala eta guztiz ere, aniztasunaren, kulturartekotasunaren eta inklusioaren inguruan saltzen den teoriak zuzena eta aplikagarria ematen duen arren, gaur egungo irakasleria formatua al dago horrelako erronka bati aurre egiteko?

Aniztasuna euskal gizartearen ezaugarri bihurtu da eta presente egongo da aurrerantzean. Irakasleriari, ikasleen ezaugarri kulturez gain (arrazak, hizkuntza eta erlijioen gorakada), haur bakoitzak etxetik eskola-komunitatera dakarren idiosinkrasia ezagutzera eta ikusten ez diren ezaugarri berezi horietara moldatzera eskatu behar zaio, ezaugarri horiek guztiak presente daude eskoletan eta trataera egokia egin ezean, desabantaila bihurtu daiteke, bai umearentzat, baita familiarentzat, hegemoniatik kanpo gelditzeko arrisku handian egoten direlako eta minorizazio eta diskriminazio iturri bihurtu ahal direlako, lehenabizi eskolan eta ondoren, gizartean. Hau kontuan izanik, hezkuntza zentroak espazio parte-hartzaileen, irekien eta malguen sortzaile izan beharko dute hezkuntza inklusibo bat bermatzeko.

Gradu Amaierako lan honen justifikazioarekin amaitzeko, Heziberri 2020 Curriculum Dekretuak inklusioaren inguruan dioena azaldu nahi izan da. Eskubide-berdintasun

baten aldeko aldarrikapena egiten du, inor ez diskriminatzea bere jaiotzarengatik, arrazarengatik, generoarengatik, orientazio afektibo-sexualarengatik, erlijioarengatik, iritziarengatik edo beste edozein ezaugarri pertsonal edo sozialengatik, eta ikuspegi horrekin jokatzeko gizaratean.

Bestalde, aniztasuna, kulturen arteko begirunea eta pertsonen arteko funtsezko berdintasunaren aldeko apustua egiten du, era horretan, baztertzeko ekidinez eta bizikidetzako bermatuz. Baina ondorengo orrietan ikusiko dugu Heziberri Curriculumak, aipatu diren kontzeptu hauek errealitatean betetzen dituen ala ez.

Sarrera honen ondoren, marko teorikoa landuko da. Marko teorikoan, ACE kontzeptuaren inguruko hurbilpen bat egingo da, eskola-komunitatearekin harremanak eta azkenik, erresilientziaren inguruko azalpenak emanez. Behin marko teorikoa eginda, lan honen helburuak, metodologia eta arlo empirikoa egingo dira. Arlo empirikoan bi zatirekin aurkituko gara, alde batetik, irakasle-talde bati eginiko inkesta batekin, eta beste alde batetik, adopzio eta harreran dauden familiekin eztabaida-talde bat sortu da. Azkenik, ondorioen bidez, marko teorikoa eta zati empirikoa uztartu nahi izan dira, adituek diotena ea errealitatean betetzen den edo ez egiaztatuz.

MARKO TEORIKOA

ACE ETA TRAUMA

Whitfield-ek (1998), trauma ez-ohikoa den edozein gertaera bezala definitzen du, non, gertaera hauek oso kaltegarriak diren indibiduoarentzako. Esperientzia kaltegarrien eremua zabala izan daiteke, hauen barruan, esperientzia fisiko, sexual zein mentalak barnebiltzen dira eta ACE (Adverse Childhood Experience) bezala ezagutzen dira. Trauma bat sortzerainoko gertaerak izan daitezke, non, haurren osasun eta ongizatean eragin kaltegarriak eta iraunkorrak eduki ditzakeen (Sacks, Murphey eta Moore, 2014).

Traumaren inguruko ikerketen hastapenetara jotzen badugu, Lescano y Arazi-k (2004) diotenez, lehen, trauma eta estres post-traumatikoa (TEPT) sinonimotzat hartzen ziren, eta indibiduoak jasandako esperientzia kalte fisikoan soilik oinarrituta zegoen. Aldiz, haori kontrajarriz, gaur egun trauma arrisku handiko egoera bati emandako erantzuna dela diote, eta estres post-traumatiko sintomak, indibiduoak jasandako egoera larri horrekiko izango duen erantzunak izango dira.

Haurtzaroko esperientzia gogor hauek (ACE) onartuak izan badira biktimaren partetik eta bere erantzuna inguruarekiko lagundua izan bada, trauma modu eraginkor batean prozesatua eta hobetua izango da eta era osasungarri batean gainditzea lortuko da, epe luzera begira sortu daitezkeen eragin kaltegarri gehienak edo guztiak desagerraraziz. Baina bizitako esperientzia ez badu onartzea lortzen, ezta bere inguruko laguntzarekin ere (familia, lagunak, profesionalak...), biktima trauma honetatik ez sendatzeko aukera handiak daude. Traumak beregan jarraitzen badu, onartu eta laguntzarik gabe, trauma-osteko estres nahasmenean amaitu dezake (Rowan eta Foy, 1993).

Haurtzaroko esperientzia gogor goiztiar hauek jasan dituzten haurrek osasunarekin loturiko hainbat ondorio negatibo izan ditzakete helduaroan, hala nola, obesitatea, kantzerra, diabetes 2-a, transmisio sexuarekiko infekzioak, depresioa, suizidio ahaleginak, TEPT eta alkohol eta drogen kontsumoa horien artean (Vega & Nuñez, 2017).

Hori dela eta, garrantzitsua da haurraren heziketa prozesua galarazten duten faktore guztiak kontuan hartzea eta guztiei garrantzia ematea, arazoa ahalik eta azkarren detektatzeko eta gerora aipaturiko gaixotasunak pairatu ez ahal izateko (Mason & Cox, 1998).

ACE jasan duten haurren inguruko hainbat ikerketek eskola-adinean (6 urtetik aurrera) jasaten dituztela adierazten dute, haurraren beste haurrekiko jarrera ezberdinak ikusten dituztenean (Denholm, Power & Li, 2013). Baina argi dagoena da, gaur egungo ikerketek ez diotela arreta jarri 0-5 urte bitarteko haurrei eta adin hauetako haurren %60ak hainbat herrialdetan esperientzia gogor goiztiarrak jasatera iritsi direla aztertuta dagoela zehazten digute Grasso, Ford eta Briggs-Gowan-ek (2012).

Haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarrak sailkatzeko orduan, Felitti et al-ek (1998) modu honetara azaldu dituzte:

Abusua	Emozionala
	Fisikoa
	Sexuala
Abandonua	Emozionala
	Fisikoa
Familian emandako disfuntzioak	Substantzien kontsumoa (Alkohola, drogak)
	Amak izandako tratu txarrak
	Arazo mentalak
	Banaketa edo dibortzioa
	Kartzelaratzak

1. Taula Esperientzi gogor goiztiarrak (Felitti et al, 1998).

Esperientzia gogor goiztiar hauek haurren bizitzetan gertatuz gero eta haurrak jasoko duen inpaktua regulatzeko baliabideak ez baldin baditu (familia eta profesionalen laguntza), sortuko den estres jasangarria, ez-jasangarri izatera pasako da eta toxikoa bilakatuko da. Horrela, ACE gertaeren efektu-metatzaila gertatuko da, non, estresaren regulazio fisiologikoan eragina izango duen eta oztopoei behar bezala aurre egiteko behar diren baliabide psikosozialak sortzeko konpromisoa hartuko duen (Martínez & García, 2011).

Ikerketen arabera, haurra esperientzia gogor goiztiarrak 3 aldiz jasatera iristen bada, bere garapen kognitiboan eta sozioemozionalean eragin negatiboak izaten hasiko da, eta honekin batera, haurraren osasunean eta hezkuntza arloan (Clarkson, 2014).

Aipaturiko arazoak direla eta, argi dago ACE-ek haurraren garapenean zuzenean eragozten duela, eragozpen hauen artean esanguratsuenak hauek dira: hizkuntzaren garapen atzeratua, atentzioa mantentzeko zailtasuna, eta osasun mentala. Gainera, jasandako esperientzia gogor goiztiar bakoitzarekin, haurraren kanpo eta barne adierazpenak geroz eta eragin negatiboagoa izango du, metatze-efektuaren eraginez (Kerker et al, 2015). Kanpo adierazpena (erasoa eta hiperaktibitatea adibidez) haurraren desregulazioarekin erlazionatzen dira, honekin, haren inguruan gatazka edo

mina sortu dezake. Bestalde, barne adierazpenean (antsietatea eta somatizazioa adibidez), inhibizio emozionaleko estrategiak erabiltzen dira, non, haurrak bere buruari miña sorrarazten dion (Capella & Mendoza, 2011).

Azalpen hauen ostean, argi geratu da esperientzia gogor goiztiarrak (ACE) dituzten haurrek, epe motzean ere (0-5 urte bitarteko haurrak) ondorio batzuk izan ditzaketeela. Honelako sailkapen batean oinarritu dira Vega-Arce & Núñez-Ulloa (2017):

Garapena	Garapenean atzerapenak
	Hizkuntzaren garapena baxua
	Arreta mantentzeko zailtasunak
	Osasun mentaleko arazoak
	Barne eta kanpo adierazpenen joerak
Osasuna	Egoera mediku kronikoa
	Asma
	Obesitatea
	Zauriak gorputzean
	Hortzen osasuna eta kariesa
	Gaixotasunen markatzaile biologikoa
	Osasunaren beherakada
	Osasunarekiko kezka handiagoa eta atentzio medikua
Hezkuntza	Ikasteko arazoak
	Errendimendu akademiko baxua
	Alfabetizazio gaitasunen murrizpena
	Kurtsoa errepikatzeko arrisku handiagoak

2. Taula 0-5 urte bitarteko ondorioak (Vega-Arce & Núñez-Ulloa, 2017).

ONDORIOAK EPE LUZERA

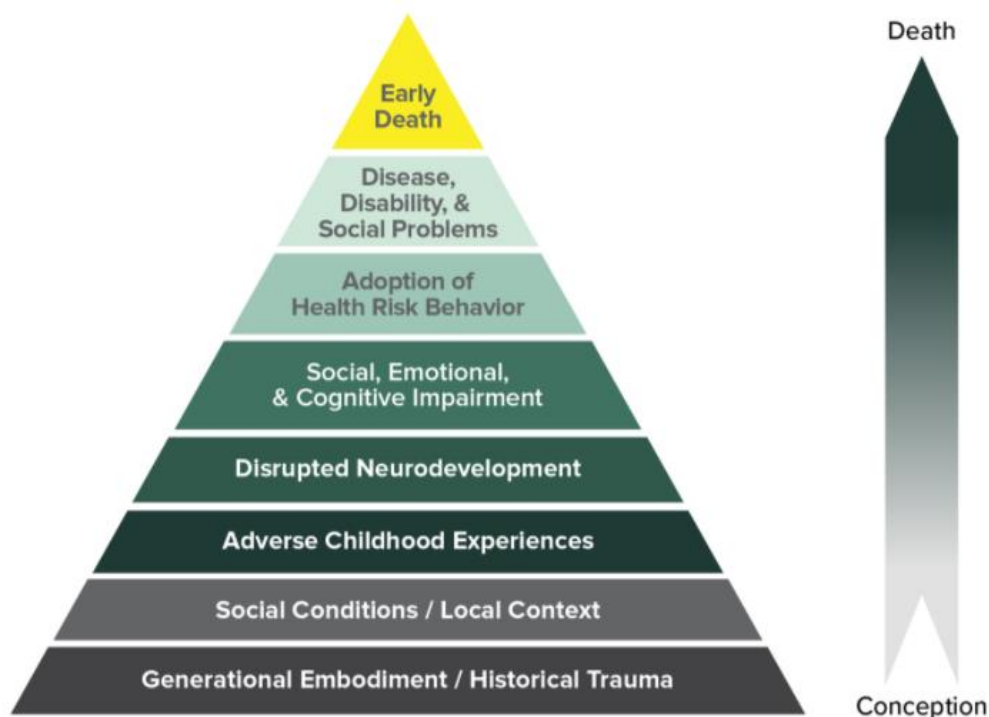
Aurreko lerroetan aipatu bezala, haurtzaroko esperientziak gainditzeko baliabiderik edo aukerarik izan ezean, estres toxiko batean bilakatu daiteke eta gizakiak estres toxiko honekiko izan dezakeen erantzuna suntsitzailea eta iraunkorra izan daiteke. Ikertzaileen esanetan, helduaroan ematen diren osasun arazo ohikoenak, hala nola, obesitatea, asma, bihotzeko gaixotasunak, alkoholismoa eta drogen kontsumoa beste batzuen artean, ACE-rekin erlazio estua dute. Haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarrak bizi izan dituzten haurretan, ikasteko eta jokatzeko arazo handiak izan ditzakete, gainera, sexu-jarduera, sexu-transmisiozko gaixotasunak eta nerabeen haurdunaldi goiztiarra eta aitatasun goiztiarra izateko aukerak handiagoak dituzte.

Ondorio hauek, belaunaldiz-belaunaldi areagotu daitezke haurrak bizi izandako ACE-ei arreta ez badiogu ipintzen (American Academy of Pediatrics, 2014).

Lehen aipaturiko ondorioez gain, trauma osteko estres-nahasmendua, depresioa, suizidio saiakerak, heriotza goiztiarra, minbizi mota ezberdinak, diabetesa eta osasun-arazo kronikoak pairatu ditzakete (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017).

ACE hurrek epe motzera, zein, epe luzera ondorioak izan ditzaketeela ikusi da, alderdi psikologiko, sozial eta osasun-fisikoan, gainera, iraunkorrak izan daitezke eta bizitzako etapa guztietan eragin negatiboa eduki dezakete (Benjet, Borges, & Medina-Mora, 2010).

Heriotza goiztiarrari dagokionez, ikerketa askok azpimarratzen dute ACE-k heriotza goiztiarrean eduki dezakeen papera, oinarri enpirikoa duten teoriak proposatuz. Adibidez, Adverse Childhood Experience (ACE) ikerlan taldeak, haurtzarotik heriotzaraino heriotza-goiztiarrera daramaten faktoreak piramide baten bidez azaltzen ditu. Eredu honen egileen iritziz, ACE-k arlo sozial, emozional eta kognitiboan eragingo luke eta horrek, osasunerako arrisku-jokabideak hartzea, ezintasunak, gaixotasunak eta erreferentziazko biztanleria orokorrarentzat espero baino goizago hiltzea eragingo luke (Martí Esquitino, 2016).



1. Irdia ACE piramidea, ACE ikerketaren marko kontzeptualaren irudikapena (CDC-Kaiser, 2016).

ACE-ak eta horiei loturiko baldintzek estres toxikoa eragin dezakete (estres hedatua edo luzea), hala nola, baliabide gutxiko auzoetan edo arrazagatik bereizitako auzoetan biziak, maiz etxez aldatzeak eta elikadura-segurtasun eza sentitzeak. ACE-k eragindako estres toxikoak garunaren garapena alda dezake eta arreta, erabakiak hartzea, ikastea eta estresari erantzutea bezalako alderdiei eragin diezaiakete.

Estres toxikoarekin hazten diren hurrek zailtasunak izan ditzakete harreman osasuntsuak eta egonkorak izateko. Halaber, helduaroan lan-historia ezegonkorak izan ditzakete, eta finantzekin, lanekin eta bizitza osoko depresioarekin gatazka eduki dezakete, era berean, ondorio horiek beren seme-alabei ere transmititu dakizkieke. Ume batzuk estres toxikoaren eraginpean egon daitezke trauma historiko eta jarraituengatik, arrazismo sistematiakoak edo hezkuntza eta ekonomia aukera mugatuaren ondoriozko probreziaren ondorioek eraginda.

FAMILIAN EMATEN DIREN ATXIKIMENDUAK

Hezkuntzarekiko lotura alde batera utzita, haurrak gurasoekiko eduki ditzakeen harremanetan oinarrituko gara orain. Gaur egungo gizartea kompetentea eta estresantea da eta honek guraso-haur harremanean eragin zuzena du eta ez dute nahikoa denbora igarotzen haien hurrekin. Geroz eta zailagoa da atxikimendu ziur bat izatea hurrekin, gaur egun emozioei garrantzi gutxi ematen baitiegu (Guerrero, 2020).

Guraso eta seme-alaben arteko atxikimendua, Rafa Guerreroren *Educar en el vínculo* (2020) liburuan ageri den bezala, izaki ahulenak edo menpekodun batek, gizaki indartsuenarekiko duen erlazio bertikal edo konexioa bezala azaltzen du.

Haurra jaiotzen denean eta bere ama edo zaintzailearekin lehen kontaktua izaten duenean sortzen da atxikimendu hau. Denborarekin garatzen joaten den prozesu luze bat da, non, hasierako fase honetan haurrak jasoko dituen erantzunak eta asetzeko kantitatearen arabera, izaera ezberdinak eraikitzeak aukera izango duen, hau da, bere izaeraren oinarriak, atxikimenduarekin lotura estua izango du (Moneta, 2014). Haurraren beharrak asetzeko atxikimendu-figurek duten gaitasunari erantzunkidetasuna deitzen zaio (Guerrero, 2020). Izakia soziala da berez, jaiotzen denetik besteekin komunikatzeko beharra du, atxikimendu afektiboak sortzeko beharra eta behar hau bere inguruarekin asetzen du (Bowlby, 1969).

Atxikimendu-figurek haurrekiko izango duten sentsibilitatearen eta erantzunkidetasunaren arabera, haurrak atxikimendu mota bat ala bestea garatuko du (Schaffer eta Emerson (1964). Ainsworth eta Bell (1970) ikertzaileen arabera, atxikimendu motak modu honetan sailkatzen dira:

- Segurua: Haurrak behar emozional bat duenean, atxikimendu-figurak emozionalki sintonizatu behar du haren beharra asetu eta lasaitzeko, honetarako, figurak sensiblea izan behar du haurrekiko. Haurraren egoera emozionala ulertzeko gai dira eta behar duen erantzuna soilik ematen zaio, ez gehiago, ez gutxiago. Beharrak asetzearen eta haurraren autonomiaren arteko oreka batetik sortzen da. Haurrak konfiantzarekin jokatu du, mundua esploratzeko jarrera erakutsiko du eta emozioen aldetik, emozio positibo zein negatiboak espresatzeko gai izango da.
- Insegurua: Haurraren segurtasun eza sortaraztera eramaten dituen jokabideen ondorioa da (Guerrero, 2020).
 - Saihestua: Atxikimendu hau duten figurek ez dute konexio emozionalik haien hurrekin. Haien ere ez dira gai nola sentitzen diren identifikatzeko, beraz, gutxiago haien haurra nola sentitzen den jakiteko (alexitimikoak). Alderdi arrazionalak pisu handiagoa hartzen du atxikimendu mota honetan, arreta alor kognitibo eta linguistikokoan ipintzen dute, emozionala eta sentimenduala alde batera utzita. Haurrak bere figura saihesten du edo ez ikusiarena egiten du, gurasoekin duen jarrera berdina erakusten du ezezagunekin ere eta emozionalki ez da espresatzen, batez ere, beldurra edo haserrea adierazteko orduan.
 - Antsietate-anbibalentea: Atxikimendu mota honetan figurek erantzuteko modu oso aldakorra izaten dute, hau da, batzuetan beharrezkoa ematen die, baina bestetan gehiegizko erantzun bat emango die, babes handiegia ematen die haien hurrei. Atxikimendu saihestuan ez bezala, mota honetako gurasoak gehiegizko alderdi emozionalarekin jarduten dute eta alderdi arrazionala falta zaie. Haurrak ez du figuraren ausentzia fisikoa faltako, baina bai ausentzia psikologikoa, zainketa inkoherenteak izango baitira figuraren partetik. Haurrak ez du ziurtasunik figurarengan, beraz, kezka honek antsietatea sor diezaiotke eta jarrera polarizatuak

izan ahal ditu: kontakturik nahi ez izatetik gehiegizko kontaktuza nahi izatera igarotzea.

- Desantolatua: Atxikimendu-figurek haurren beharren aurrean ez dute erantzunik ematen, ez gehiegizkoa, neurrizko edota gutxiagokoa. Normalean atxikimendu desantolatua duten gurasoak eskizofrenikoak, bipolarrak, alkoholikoak, nerabezaroan esperientzia traumatikoak izan dituztenak...dira. Haurrak figurekiko abusua jasan dutenak izaten dira, baina aldi berean haien beharra ezinbestekoa dute bizirauteko. Haurra atxikimendu bila joaten denean, figurei antsietate bat sorrarazten die, aldiz, haurrak ihes egiten badu, figurak probokazio bat sentituko du eta sortutako antsietatea haurrarekin kanalizatuko du.

Azken atxikimendu mota honetan figura bera da haurraren mehatxu eta beldur nagusia, figurak berak izan duen esperientzia negatiboko iragana dela medio. Babeslea izan beharrean, erasotzaile rola hartzen du haurrarentzat. Horrelako jarrerak bizi izan dituzten hurrek, beste haur guztiek bezala haientzat eredu diren helduetatik ikasten dute, ondorioz, haur hauek ere jarrera agresiboak izateko aukera guztiak dituzte (Chamorro, 2012).

ETA ESKOLAN ZER?

TRAUMA ETA ESKOLA

Traumak garunaren egituraketa eta garatzen ari den haur baten fisiologia aldatzen ditu. Aldaketa horiek kalte egiten diete ahalegin akademikoei. Haurren memoria-sistemei eragiten diete, pentsatzeko gaitasunari, lehentasun ugari antolatzeke gaitasunari (funtzio exekutiboa), ikasteko gaitasunari eta batez ere, irakurtzeko eta idazteke trebetasunei. Gainera, haur baten neurobiologian gertatzen diren aldaketek, askotan, ikasleak bere emozioak erregulatzeko eta seinale sozialak irakurtzeko zailtasunak izatea eragiten dute eta horrek, aldi berean, arreta jartzeko, jarraibideak jarraitzeko, irakasleekin lan egiteko eta beste ikasle batzuekin lagunak egiteko duen gaitasuna arriskuan jartzen du (Lucid Witness, 2016).

ACE-ak, askotan, haurren ikasteko gaitasunari eragiten dioten ikasteko ezintasun handien, osasun-arazoek, erronka sozialak eta portaera-arazoek kausa nagusia dira. Hezitzaileentzat, ezbehar ugari izan dituzten ikasleek zailtasun handiagoak izan ditzakete parte hartzerako orduan, laguntza gehiago behar izaten dute, askotan, arreta

handiagoa behar izaten dute eta horrek murriztu egiten du beste ikasle batzuen prestakuntza-denbora. Ikasle askok eta haien familiek ezbeharrak izaten dituzte, eta eskolek maldan gorako erronkak eduki ditzakete, bertako bazkideen zerbitzurik gabe eta komunitatearen eta beste sistema batzuen laguntzarik gabe lantzeko orduan (Litgen, 2013).

ACE-k eskola-errendimenduan duen inpaktuak domino-efektua du bizitza osoko lorpenetan. Hiru ACE edo gehiago izan dituzten ikasleek probabilitate nabarmen handiagoa dute maila errepikatzeko, hezkuntza berezizat etiketatzeko, bertan behera uzteko, kanporatua izateko edo eskolatik irteteko (Byrnes & Fox, 2012).

Hezkuntza Sailaren arabera, bigarren hezkuntza utzi duten gazte-helduek unibertsitateko graduatuak baino bi aldiz aukera gehiago dute pobrezian bizitzeko (Kewal, Angelina, Ramani Lauren Frohlich, 2011).

Trauma-historia duten haurrek joera handiagoa dute eskola-errendimendu txarra izateko eta gaixotasun kronikoak izateko helduaroan. Shelley Hitzelek, Child Advocacy Center of Niagararen kasuen koordinatzaile nagusiak, etxetik kanpo, eskolak ume baten inguru sozialaren zatirik handiena direla dio, beraz, posizio paregabeen daude haurrei ingurune egonkor, seguru, lagungarri eta konfiantzazkoa emateko, trauma-ondoko egokitzapen positiboa sustatzeko eta haurtzaroko esperientzia kaltegarrien inpaktu iraunkorra arintzeko (Nead, 2016).

Zorionez, ikuspegi positibo batetik begiraturaz, neuroplastikotasuna edo burmuinak aldaketetara moldatzeko duen berezko gaitasuna aprobetxatuta, burmuina eta gorputza sendatzea lortu dezakegu, baita erresilientzia garatu, zoritxarraren ondorioak aurreikusi eta tratatu ere. Hala ere, esku-hartze bakar batek ere ezin du haurren zoritxarra aurreikusi edo hobetu. ACE-ei heltzeko, oinarri sendoa behar dugu, familia ulerkorak eta komunitate eta eskola prestatuak barne hartuko dituen, eta horrek inguruko guztien esfortzua eskatzen du. Gaur egungo gizarteak hobeto funtzionatzen du elkarrekin lan egiten denean (Litgen, 2013).

Eskolek egin dezaketen eta egin behar duten gauzetako bat langileak traumek haurtzaroan duten eraginari buruz trebatzea da, ikasleak nola ezagutu, noiz sortzen ari den trauma eta nola erreakzionatu birtraumatizazioa murrizteko (Nead, 2016).

Eskola-osasunaren esparruan, zenbait erakundek gidatzen dute traumari buruzko arreta informatua eskoletan. Adibidez, UCSFren Hearts (Healthy Environments and Response to Trauma in Schools) proiektua, traumak izan dituzten haurrentzako prebentzio eta esku-hartze programa integral eta maila anitzeko bat da, horrelako programak, baliabide esanguratsuak izan daitezke eskolentzat.

UCSFren Heartsen helburua traumarekiko sentikorragoak izango diren eta ume traumatizatuaren beharrei lagunduko dieten eskola-inguruneak sortzea da.

Hezitzaileek, batzuetan, gaizki portatzen den haur bat, haur txar bat edo oposizioko haur bat bezala ikusten duten bitartean, UCSF Hearts, beldurtuta dagoen haur bat dela ulertzen laguntzen saiatzen da. Haurraren portaera, bere kontroletik at dauden gertaera traumatikoekiko esposizio kronikoaren emaitza da.

ZER NOLAKO ERAGINA DU TRAUMAK IKASLEAREN IKASKETA PROZESUAN ETA JARRERAN ESKOLAN?

Trauma bat izan duen haur bat segurtasunarekin eta arriskuarekin adierazten da. Etengabe seinale bila ari dira, "salbu nago ala arriskuan nago oraintxe?" galdetuz haien buruei eta seinale horiek zehaztasunez prozesatzeko gaitasuna desordenatu egiten da. Irakasleek, aurpegi-adierazpen neutroa badute, haien ikasleek haserre daudela interpreta dezakete, eta orduan, bizirauteko eta pentsatzeko moduan sar daitezke: "Ados, nire irakaslea haserre egon daiteke, beraz, nire defentsak aktibatuak jarriko ditut ondo egoteko". Ez dira aurpegi-adierazpenak edo gizarte-elkarrekintzak bakarrik, ikasgelaren inguruko seinale txikiak ere badira eta agian ez dira nabaritu, leihotik zerbait pasatzen bada, eraikinaren beste solairu bateko soinu indartsu bat badago, edo ikasle bat ustekabean mugitzen bada. Horrelako adibideek, ACE-a jasan duen garun baten garapenean eragina izan dezake, aldiz, beste ikasle batentzako horrelako ekintzek ez daukate zeresanik.

Aipaturiko defentsa egoera honetan, ikaslearen hiru erantzun ezberdin detektatu ditzakegu: borroka, ihesa eta izoztea. Ziurrenik irakasle gehienak ikasle asko hiru kategoria horietako edozeinetan egon direla imajintzeko gai izango dira. Izozketa koraza bat bezalakoa izan daiteke, ikasleak ez dio erantzunik ematen irakaslearen edozein hitz-seinaleri. Ihesak gelatik kanpora ezer esan gabe etengabe irteten den edo ikasgelan asko mugitzen den haurrarekin erlazioa izan dezake. Azkenik, hirugarren erantzun bezala, borroka. Portaera traumatikoa eta ikasle desafiatzaile baten portaerekin du lotura, erantzun agresiboak eta jarrera oldarkorrak (gauzak bota, burla egin...) izaten dituzte ikasle hauek, bere biziraupen-egoera izan daiteke jarrera hauen

arrazoia. Biziraupenaren egoeran daudenean, ikasleak ezin du ikasi eta ezin du logika oso bati jarraitzen dion elkarrekintza lasai bat izan. Bizirauten saiatzen ari bada, beharrezkoa dena egiten du ikasleak eta irakasle asko ez dira ohartzen zenbat ikasle dituzten eta zenbateko maiztasunarekin egon daitezkeen bizirauteko moduan, lasai eta ikasteko prest egon beharrean.

ESTRATEGIAK:

UCSF Heartsek lau estrategia hauek eskaintzen ditu irakasleek trauma konplexuak izan dituzten ikasleei laguntzeko:

1.- Irakasleak haur bat bizirauteko fasean dagoela onartu behar du eta modu atsegina eta errukitsuan erantzuten jakin behar du. Ume bat une zail batetik pasatzen ari dela konturatzen zarenean, hasi zaitez galdetzen: "Zer gertatzen da hemen?", eta ez "zer gertatzen zaio ume honi?". Adimen-aldaketa soil hori lagungarri izan dakioke ikasleari beldurrezko erantzun bat eman zaiola eta horrek forma asko har ditzakeela konturatzeko.

2.- Trantsizio lasaiak eta aurreikusteko modukoak sortu behar ditu irakasleak. Jardueren arteko trantsizioek erraz eragin dezakete ikaslearen biziraupen-modua. Irakasle batzuek musika jartzen dute, meditazio kanpai bat edo harmonika bat jotzen dute trantsizio garaia dela adierazteko. Garrantzitsuena trantsizioen inguruko errutina bat sortzea da, haurrek jakin dezaten: a) trantsizioa nolakoa izango den, b) zer egin behar duten eta c) zer den hurrengoa.

3.- Jendaurrean goraiatzea eta pribatuan kritikatzeko. Trauma konplexu bat jasan duten haurrentzat, arazoetan sartzeak, batzuetan, beraiek edo euren gurasoetako batek kolpe bat hartzea izan daiteke. Eta beste batzuentzat, "akats bat egin dut", "guztiz antipatikoa naiz" esan nahi du. Horregatik, irakasleek bereziki sentiberak izan behar dute ikasle horiei errieta egiteko orduan.

4.- Egokitu zure gelako mindfulness praktika. Mindfulness-a traumaren inpaktuari aurre egiteko tresna bikaina da. Hala ere, trauma bat jasan duten haurrentzat ere mehatxagarria izan daiteke, praktikak gorputzeko emozio eta sentsazio beldurgarri eta mingarriak azaleratu baititzake.

ACE-A JASAN DUTEN HAURREKIN LAN EGITEAN SAIHESTU BEHARREKO AKATSAK

Ez eman ziurtzat nork jasan duen traumaren inpaktua eta nork ez, traumaren norainokoa edo horren arrazoia. Beti dago zerbait gehiago hurrek esaten ez dutena edo aurkitu ez duguna. Irakasleak sensiblea izan behar du hurrekiko eta informazio osatugabearekin lan egingo duela jabetu behar du.

Ez da beharrezkoa gainontzeko ikasleei jakinaraztea haurrak jasan duen ACE-a, horrek haurra hori etiketatzea ekar baitezake. Horrelako kasuak ematen direnean, haurra, jasaten ari den traumagatik egiten da ezaguna eta berak dituen beste kualitate eta gaitasunak bigarren plano batean gelditzen dira. Ez bihurtu ume traumatizatu bat mundu guztiak xuxurlatzen duen eta pena sentitzen duen haur bat.

Ez epaitu trauma eta ez alderatu egoera traumatikoak. Irakasleei ez dagokie esperientzia bat "hain txarra izan ez ote zen" erabakitzea. Batzuetan, irakasleak haurraren egoera hain larria ez dela pentsatzean edo "gauza okerragoak ikusi ditut" eta "tira, mutil, gainditu ezazu" bezalako gauzak pentsatzen direnean, ziur asko irakaslea une horretan emozionalki ez da behar bezain indartsua traumarekiko sentibera. Normala da une horiek izatea, beraz, adi egon eta prest egon behar da norberak bere burua zaintzeko, egoeratik aldendu eta ikuspegi zabalago eta sensibleago batetik ikusteko.

Esperientzia gogor goiztiarrak jasan dituen haurraren jarrera oldarkorra, irakasleak ez du modu pertsonal batean hartu behar. Ikaslearen jarrera honi erantzun konstruktibo bat emateko gai izan behar du irakasleak, gogoratu ikaslearen jarrera desegokia ez doala irakaslea iraintzeko intentzioarekin, baizik eta ikaslea bera ari dela bere buruari mina egiten. Bilatu ikasleei emozio desafiataile horiek kontrolatzeko moduak, desorden horren gainetik emozio berriak nahastu beharrean.

Posible da gainontzeko ikasleek ez ulertzea ACE-a jasan duen haurraren egoera eta irakasleak berak formazio nahikoa ez izatea haurraren arazoetan behar den bezala sakontzeko. Irakasleak ez du zertan ikaslearen informazio guztia jakin behar eta ez du horretan denbora gehiegi igaro behar, ikasle bakoitzaren egoerara moldatu eta haiek behar duten erantzuna ematen jakin behar du. "Traumaren detektibe" izan beharrean, "konexio sortzaile" lana eduki behar du irakasleak, non, ACE-a jasan duen haurraren

inguruan konexio egoki eta beharrezkoak sortzeko bideratzailea izango den, haurra taldeko bat gehiago izan dadin eta ez "gelako traumatizatua".

Irakasleak ez du haurren trauma guztiz konpontzeko ardura hartu behar, ikasleak irakaslea emozionalki prest egotea eta indartsua izatea behar du. Irakasleak maitekorra, sensiblea, gertukoa eta aldi berean aldendua egon behar du, ez baita irakaslearen arazoa eta ez du pisu guztia beregain hartu behar.

ERRESILIENTZIA

KONTZEPTU OROKORRA

Fisikaren mundutik datorren erresilientzia terminoak adierazten du presioari aurre egiteko material guztiek duten gaitasuna dela, malgutasunez tolesteko, jatorrizko forma berreskuratzeko, talkari aurre egiteko gaitasuna berreskuratzeko eta kanpoko presio eta indarren aurrean ez deformatzeko (De Pedro & Muñoz, 2005).

J. Bowlby izan zen, psikologiaren arlotik, erresilientzia hitza erabiltzen lehena, lotura afektiboaren papera haren sorreran nabarmenduz, "baliabide morala, desanimatzen ez den eta abailtzen uzten ez den pertsona baten nolakotasuna" bezala definituz (Bowlby, 1992, De Pedro & Muñozek aipatua, 2005).

Gaur egun, hainbat egilek (Villalba, 2013; Margalit & Idan, 2004; Reich, Zautra, & Hall, 2010; Munist, Suarez & Suarez, 2010) onartzen dute erresilientzia paradigma bat dela gizarte eta hezkuntza-ekintzan, giza zailtasun eta premiei beste begirada bat ematen die, pertsona guztiek horiei aurre egiteko dituzten ahalmenak eta indarguneak azpimarratuz, bai eta harreman-kalitatearen garrantzia ere.

Esperientzia gogor goiztiarrak eta gainontzeko traumak ez dute haurren etorkizuna betirako zehazten, gizakiak bizirauteko eta traumei aurre egiteko ahalmena dauka. Jasandako esperientzia gogorak indargabetzeko, ezinbestekoa da haurrak faktore-babesleak izatea inguruan. Gertaera kaltegarriak eta faktore-babesleak elkarrekin konexioan aritzea lortzen bada, haurrek erresilientzia sustatzeko ahalmena dute. Erresilientziaren inguruko jakintza eboluzionatzen ari da denborarekin, badakigu hainbat faktore positiboki lotuta daudela babesarekin, horien artean, gaitasun kognitiboa, atxikimendu osasuntsua (guraso eta zaintzaileekin batez ere), motibazioa, ikasteko gaitasuna, inguruarekin konpromezua, emozioa eta jarreraren erregulazioa eta ingurumen-sistema lagungarriak (American Academy of Pediatrics, 2014).

Erresilientzia ez da progresio lineal eta akatsik gabea (Vanistandael & Lecomte, 2002), giza ingurunearen mendeko prozesu bat baizik, non faktore askok parte hartzen duten eta ezbeharrei aurre egiteko nahiz aurrea hartzeko balio duen. Gertakarien indarraren aurrean ahulak gara, baina erresilientziak, prozesu gisa, sormenaren eta askatasunaren eremua irekitzen du eta babesle gisa jarduten du (Grotberg, 2001; Muñoz & De Pedro, 2005).

ERRESILIENTZIA ETA KIROLA

Autore askok diote erresilientzia prozesu dinamiko bat dela, non ingurunearen eta gizabanakoaren eraginek elkar eragiten duten. Elkarrekiko harremana da, indibiduoari trauma gainditzeko aukera ematen diona. Zentzu horretan, Giselle Silva aditu perutarrek dioen bezala, jolasak, haurrengan, erresilientzia sortzen du (Silva, 1999).

Oro har, kirola, "Erresilientziaren zutabe" gisa identifikatzen diren ezaugarriekin lotu daiteke (Zukerfeld & Zonis, 2005): ikusmena, independentzia, norberarenganako konfiantza, jakin-mina, ekimena, baikortasuna, harremanetarako gaitasuna, sormena, autoestimua, exoestimua (sare sozialak eraikitzea aurkako egoeren aurrean), pentsamendu kritikoa, gaitasun erabakigarriak, zereginarekiko konpromisoa eta aldaketen aurreko malgutasuna. Ezaugarri horiek, hain zuzen ere, modu tradizionalen deskribatzen dira kirol-jardueraren bidez indartu ohi diren bertute gisa. Beraz, nahiko adierazgarria da kirol-jardueraren eta "erresilientziaren zutabeen" arteko harremana.

"Zutabe" horietatik nahiko hurbil dago "erresilientziaren tutore" kontzeptua (Zukerfeld & Zonis, 2005). Traumaren ondoren garapen psikologikoaren berpizkundera eragiten duen norbait da "erresilientzia tutorea", pertsona bat, leku bat, gertaera bat, artelan bat. Eta hemen, berriz ere, beste lotura zuzen bat dugu kirolarekin, esan genezake entrenatzaile batek, taldekide batek, klub batek, kirol-lorpen batek berpiztea eragin lezaketela. Zentzu horretan, eta ikertzaile bera aipatuta, gogoratu behar dugu kulturak konponbideak eman behar dituela sufrimenduaren eta zoritxarraren aurrean eta zalantzarik gabe, kirola kultura-fenomeno baliotsua izan daiteke zoritxarren aurkako defentsa-iturri gisa.

Kirola ere hurbilketa-esperientzia interesgarria izan daiteke, egoera traumatikoen aurrean onarpenaren bidea lantzeko. Anne Lacroixen arabera (Zukerfeld & Zonis, 2005), etsipena jarrera pasiboarekin lotzen da, depresio-estilo bati lotuta eta hain zuzen ere, egoera hori gainditzeko gaitasunak edo trebetasunak jokoan jartzea

ezinezkoa da. Onarpena, berriz, ezbeharren aurrean erantzun aktiboa da eta horren bidez subjektuak aurre egin nahi dio.

Erresilientziarako bidean, kirolak eman ohi duen beste ikasketa bat inozentzia da. Inozotasun dosi batek, bere neurrian, subjektu bat aurkari indartsuago batekin borrokatu eta garaile irten ahal izatea ahalbidetu dezake.

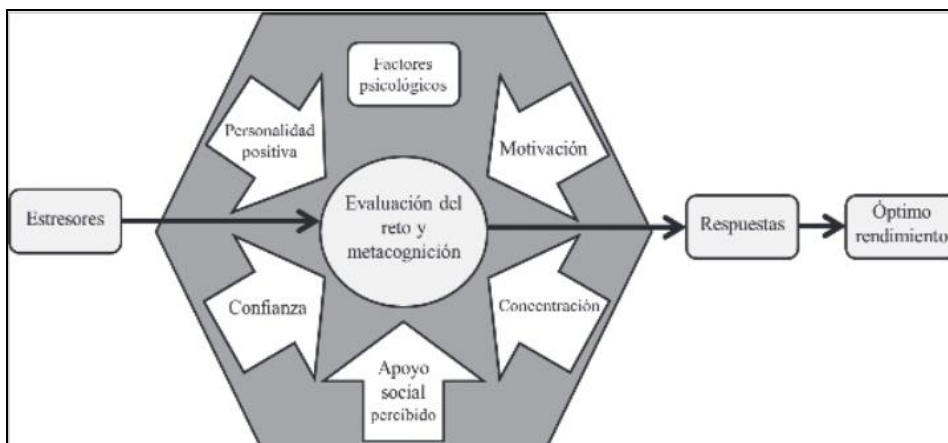
Kirol lehiakorrarekin lotutako ikuspegi batetik, esan daiteke errendimendu handiko kirolariak portaera estoikoa izan behar duela, hau da, egoera gogorrenei aurre egiteko jarrerari eutsi behar diola. Erresilientzia gutxiko kirolari bat psikologikoki zaugarria da, ez da bere egoera zail eta mingarrietatik berrosatzeko gai. Denok gara ezbeharrekiko iragazkorrak, baina denok ez gara intentsitate berekoak. Kirolari batzuek, belaki baten antzera, antsietateak, kezak eta presioak xurgatzen dituzte, eta beste batzuk, berriz, kontingentzia horietarako gogorrak dira, emoziozko ezkutua baitute. Ildo horretan, azpimarratu behar da aurkako emaitzen aurrean, kirolari batzuek oso modu negatiboan erantzuten dutela, bai euren buruei zuzendutako jarrera negatiboarekin, bai entrenatzailearen aurka (Dramisino, 2007).

Kirolariak, askotan, euren borroka gertaera bezala ikusten dituzte, askotan gogorrak izan arren, indartzeko eta euren baliabide pertsonalak hobetzeko balio izan dietenak (Galli eta Vealey, 2008). Beraz, ezaugarri pertsonal eta baliabide soziokultural egokiak dituzten kirolariak, kirol-ezbeharri arrakastaz erantzuteaz gain, etorkizunean aurre egin behar dieten ezbeharrei erantzutea ahalbidetuko dieten zenbait onura ere badituzte (Galli eta Vealey, 2008):

- **Ikaskuntza:** Atleta askok adierazi dute bizitza osorako oso garrantzitsuak diren balioak ikasi dituztela, kiroleko zoritxarraren aurkako borrokan izandako esperientzien emaitza gisa.
- **Perspektiba:** Zoritxarraren aurkako borroka hori, batzuetan, subjektuek kirolaren edo, oro har, bizitzaren ikuspegia zabaltzearen arrazoia da.
- **Gizarte-babesaren garrantziaz ohartzea:** Kirolariak aurre egin behar dieten kanpo faktoreei esker, kanpoko laguntzak benetako garrantzia duela ikusten dute, aurre egin behar dioten arazo hori gainditzeko edo ez gainditzeko.
- **Indartzea/Hobetzea:** Kirolariak badakite hobeak izatea lortzen dutela egoera erasokor bati aurre egin ondoren.

- **Besteei laguntzeko motibazioa:** Ezbehar bat gainditzea lortzeko kirolari batzuei, beren ereduarekin eta nortasunarekin, besteei laguntzeko motibazioa sortzen die, arazoak larrietatik irten daitekeela frogatu baitute beraiek.

Beraz, erresilientziak kirolarekin duen harremanari dagokionez, ondoriozta dezakegu kirol-jarduera baliabide bikaina dela, bizitzak eskatzen duenean, modu erresilientean jardun eta gaitasun potentzialak sustatzeko.



2. Irudia Erresilientziaren teoria kirolean eta kirol-errendimendu optimoa. (Fletcher & Sarkar, 2012).

HELBURUAK

Lan honen helburua orokorra, marko teorikoaren nahiz enpirikoaren bidez haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarraren (ACE) inguruko hurbilpen bat egitea da, ACE-a, dibertsitatea, atxikimendua eta harreman motak oinarritzat hartuta.

Helburu orokor hori lortzearren honatx helburu zehatzagoak:

- Marko teorikoaren bidez ACE kontzeptua ezagutaraztea.
- Landa lanaren bidez ikastetxe bateko Lehen hezkutzako irakasleei ACE-en inguruko inkesta bat egitea, traumen inguruan duten jakintzetara modu kuantitatiboan hurbiltzeko eta harrera/adopzioko ama eta semeekin eztabaida talde bat garatzea, haien esperientzia eta eskola-komunitatearekiko dituzten iritzi eta esperientziak modu sakonean eta kualitatiboan garatzeko.

METODOLOGIA

PARTAIDEAK

Arlo enpiriko honetan bi partaide mota aurkituko ditugu: Alde batetik, Gasteizko Ikastola bateko Lehen Hezkuntzako irakasleak daude, eta beste alde batetik, harrera eta adopzio familietako partaideak, guztira bost partaide: lau ama, bi adopziokoak, bat harrerakoa eta bestea, adopzio, zein harrerakoa eta bosgarren partaidea anai bat izango da. Azken bost partaide hauek P1, P2, P3, P4 eta P5 bezala izendatuko dira.

TRESNAK

Erabili diren tresnei dagokionez, bi mota ezberdinu daitezke: metodo kuantitatiborako tresnak (irakasleekin erabilitako inkesta) (Ikus Eranskinak 1) eta metodo kualitatiborako tresnak (eztabaida taldea) (Ikus Eranskinak 2an eztabaidarako eginiko gidoia).

Metodologia kuantitatiboen helburua, zenbakizko datuen bidez fenomenoak azaldu edo aurreikustea da, egituratua da, zurruna, espezifikoa eta deskribatzailea. Tresna oso egokia izan daiteke informazio objetiboak eskuratzeko eta grafiko ezberdinen bidez datuak hobeto interpretatzeko (De Pelekais, 2000).

Metodo kualitatiboetan, aldiz, narrazioak erabiltzen dira fenomenoak azaldu eta aurreikusteko. Metodo kualitatiboarekin alderatuta, malgutasuna eskaintzen du, modu informal batean egiten da eta ez da hain egituratua izaten (De Pelekais, 2000).

Ikastola bateko Lehen Hezkuntzako irakasleei egindako inkesta Google Forms plataformaren bidez burutu da. 32 irakasleei bidali zaie inkesta eta 22 irakaslek erantzun dute, hau da, %68,75-ak erantzun du. Erantzuteko epea hilabate batekoa izan da eta aukera ezberdineko galderaz osatua dago, erantzun itxi, zein zabalak dituzten galderaz. Bestalde, galdetegiaren ardatza hiru alorretan banatu da, alde batetik, haien ezagutza maila ACE-en inguruan, beste batetik, zer nolako beharrak sentitzen dituzten eskola munduan esperientzia gogor goiztiarren inguruko formakuntza bat edukitzeko eta azkenik, lan esperientzian izandako ACE-ak antzeman nahi izan dira.

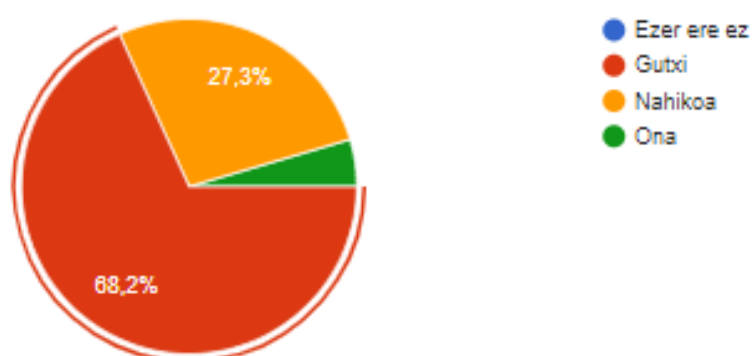
Eztabaida taldeari dagokionez, partaide bakoitzak adoptatuta edo harreran daukan hauraren inguruko bizipenak, hala nola, etxean, kalean, eskolan, helaraztea eta horrelako egoeran dauden haurrei begira, eskola-komunitateak hobetzeko zer duen konpartitzea bilatu nahi izan da. Horretarako, moderatzaile bat egon da. Honek hasieran elkarrizketan nondik-norakoak azaldu ditu, zer nolako galderak egingo diren

eta eztabaidaren ordena zein izango den. Eztabaida 90 minutukoa izan da eta partaide bakoitzak galderari erantzuteko garaian moderatzailearekin soilik izan du interakzioa, beste partaideak entzule gisa egon dira erantzun guztia esan arte.

EMAITZEN INTERPRETAZIOA

Irakasleei egindako inkestaren emaitzen interpretazioa

Irakasleek **traumen inguruan duten ezagutza mailari** buruz galdetzean, %68,2-ak maila gutxi duela erantzun du, %27,3-ak maila nahikoa eta %4,5-ak (soilik irakasle batek) maila ona.



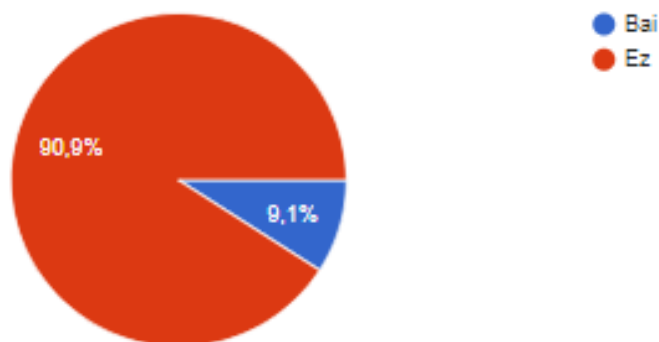
1. Grafikoa Irakasleek traumen inguruan duten ezagutza maila

Traumaren **definizio bat** sortzeko galdetzean, orokorrean erantzun antzekoak egon dira, hona hemen adibide batzuk:

- “Egoera bati aurre egiteko ezintasuna lehenaldian gertatu zen gertaera baten ondorioz.”
- “Bai fisikoki bai emozionalki jasotzen den mina edo ezbeharra.”
- “Gertaera jakin batek pertsona batengan izan dezakeen eragin negatiboa.”
- “Bizitzan zehar gertatutako esperientzia gogor bat eta gerora egunerokoan modu batera edo bestera ondorioak eragin dituena.”

Trauma bat sortzeko haur batek izan ditzakeen **arrazoiak** zein izan daitezkeen galdetuta erantzun ezberdinak egon dira, horien artean, gurasoen banaketa, tratu txarrak, gertuko heriotzak, bullying-a, arrazakeria, irakasle eta ikaskideengandik jasotako mezipretxua eta bazterketa.

Traumen inguruko formakuntzaren bat jaso duten galdetzean, %90,9-ak ezezkoa erantzun du eta %9,1-ak baiezkkoa. Baiezkoa erantzun dutenentzako, zer nolako formakuntza mota jaso zuten galdetu zaie eta emozio eta heriotzaren inguruko formazio bat jaso zutela erantzun dute.



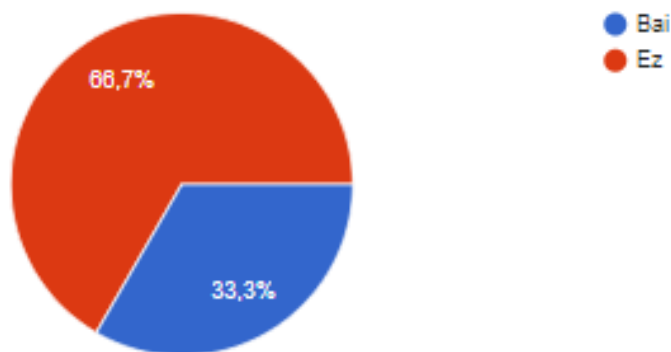
2. Grafikoa Irakasleek traumen inguruan jasotako formakuntzak

Ezezkoa erantzun dutenenei bideratuta, ea **formakuntzaren bat egiteko aukerarik ezagutzen duten** galdetu zaie eta guztiek ezezkoa erantzun dute.

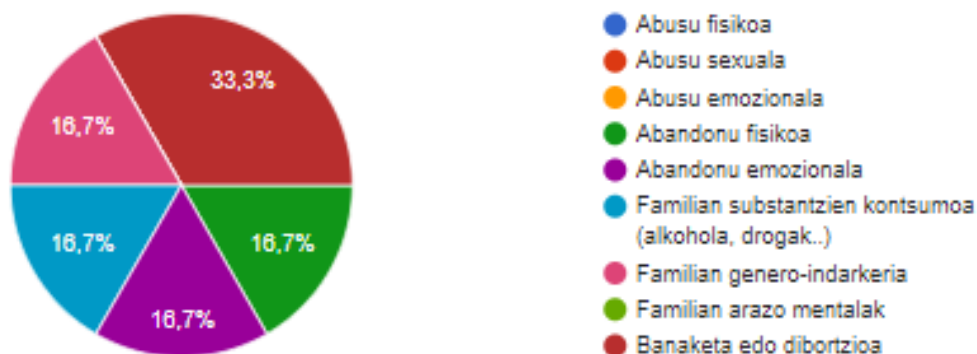
Irakasle ikuspegitik **traumen inguruko formakuntzaren bat beharrezkoa** den galderari %95,45-ak baiezkkoa erantzundio dio, oinarriko formakuntzaren bat jaso beharko luketeela diote hainbat irakaslek, ikasleari momentu gogorrenetan laguntzeko, formakuntzaren bidez egoera traumatikoan dauden ikasleak azkar detektatzen jakiteko eta ikasleei nola lagundu jakingo luketeelako. Erantzun honetan argi ikusten da irakasleek behar bat edo hutsune bat sentitzen dutela haien irakaskuntzako formakuntzan. Goiko grafikoa ikus daitekeen bezala, %90,9-ak ez du formakuntzarik jaso, baina aldi berean, beharrezkoa dela adierazten dute eta gehiengo batek ez du aukerarik ezagutzen formakuntza bat jasotzeko.

Beraz, erantzun hauekin ondorioztatu dezakegu, gaur egun, eskola-komunitateak ACE arloari ez diola espaziorik eskaintzen, ezta garrantziarik ematen.

Lan munduan bizi izan dituzten esperientzia traumatikoei begira, ea **ACE-ak jasan dituen ikasleren bat** izan duten galdetu zaie. %33,3-ak baiezkkoa erantzun du eta erantzun honi jarraiki, **nolako ACE-ekin** topatu diren galderari bost erantzun ezberdin jaso dira: banaketa, familian genero-indarkeria, substantzien kontsumoa, abandonu emozionala eta abandonu fisikoa.



3. Grafikoa Ikasgelan ACE-a jasan duen ikasle bat izatea



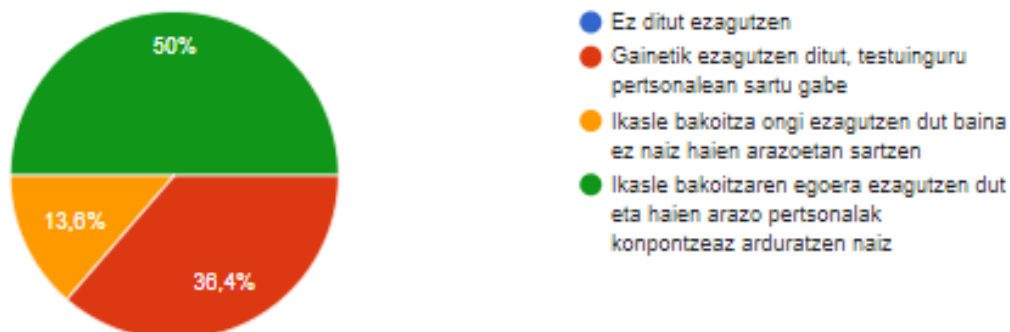
4. Grafikoa Zer nolako ACE-ekin topatu dira ikasgelan

Egoera hauekin topatu diren irakasleen %50-ak ikaslearen familiarekin ipini dira kontaktuan eta beste %50-ak ikastetxeko profesionalekin jarri dira harremanetan (pedagogo, PT...).

Ikasleen egoera pertsonala ezagutzearen garrantziari buruz galdetuta, irakasleen %90-ak garrantzitsua dela erantzun du, aldiz, %10-ak ez dela beharrezkoa erantzun du. Garrantzitsua dela erantzun dutenen iritziz, ikaslearen egoera ezagututa haren jarrera hobeto ulertuko luketeela eta konponbide bat ipintzea errazagoa izango litzatekeela esan dute. Ikasle bakoitza mundu ezberdin bat dela diote, ikasle bakoitza egoera ezberdin batetik datorrela ikastetxera eta irakasleak hortara moldatzeko ezagutzak behar dituela.

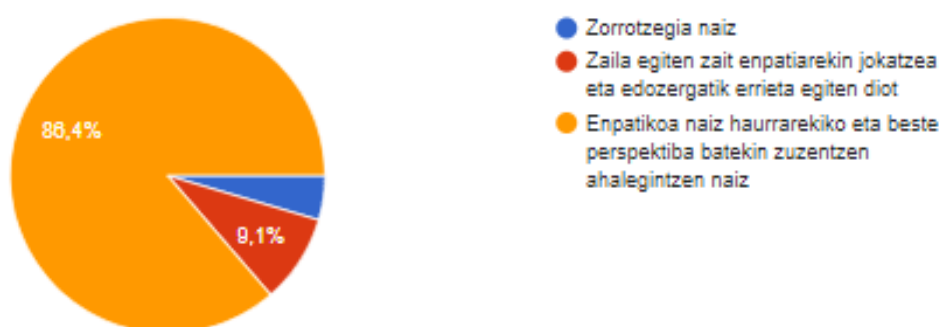
Ikasleen egoera pertsonala zein mailatan ezagutzen duten galdetuta, erantzun duten irakasleen %50-ak ikaslearen egoera ezagutu eta haien arazoak konpontzeaz

arduratzen dela dio. Irakasleen %36,4-a, berriz, azaletik ezagutzen ditu, haien arazoetan sartu gabe eta %13,6-ak haien egoerak ezagutzen dituztela diote baina ez dira haien arazoak konpontzeaz arduratzen erantzun dute.



5. Grafikoa Irakasleek ikasleen egoera pertsonala zein mailatan ezagutzen dute

Ikasgelan arazoak ematen dituen ikaslearekiko, %86,4ak enpatikoak direla eta arazoak konpontzeko beste perspektiba batetik zuzentzen ahalegintzen direla dio. %9,1-ak, ordea, enpatiarekin jokatzeko zaila egiten zaiola dio eta %4,5-ak ikasle zorrotzegia dela. Horregatik, marko teorikoan aipatu den bezala, oso garrantzitsua da irakasle batek enpatiaren bertutea izatea, horrela ikaslearekiko lortuko den atxikimendua segurua izango delako eta jokabide horrek haurra hobeto ezagutzea dakarrelako.



6. Grafikoa Irakasleek arazoak ematen dituen ikaslearekiko duten jarrera

Ikasleekin duten erlazioaren inguruan galdetzean, irakasle guztiek ikasle-irakasle harremana sustatzen ahalegintzen direla diote. Harreman hori lantzeko modu ezberdinak dituzte: ikasleekin eta haien familiekin hitz egin, interesak ezagutu,

gabeziak ulertu, gertutasuna adierazi, banakako solasaldi pertsonalak egin, irakasleak berak bere zaletasunak adierazi, lan orduetatik kanpo egiten dutena...

Hala ere, erlazioa sustatzeko ahaleginak egin arren, **zailtasunak** dituztela erantzun dute. Haur bakoitza ezberdina da eta batzuk besteak baino lotsatiagoak eta itxiagoak izatean, haiengana iristea zailagoa dela diote. Badira irakasle batzuk ere lan karga aipatu dutena oztopo gisa, ikasle asko dituztela guztiengana iristeko eta horrez gain eman beharreko eduki guztietara iritsi nahi horrek, batzuetan ikasleen kezka alde batera uztera bideratzen dituztela.

Eztabaida taldearen emaitzen interpretazioa

Eztaba taldearen hasieran, partaide bakoitzaren aurkezpena eta egoera jakin nahi izan da. P1-ek harreran dagoen 16 urteko anai bat dauka, marokoarra, P2-k, adopzioan dituen 21 urteko bikiak dauzka, 2 urte eta 4 hilabeterekin ekarriak, bulgariarrak izatez, P3-k, 21 urteko seme adoptatua dauka, P4-k, 18 urteko alaba bat eta 17 eta 19 urteko bi seme dauzka, hirurak harreran. Azkenik P5-ek, adoptatutako 21 urteko alaba txinatarra dauka eta horrez gain, harreran dituen bi seme dauzka, haien artean anai biologikoak direnak, 12 eta 13 urtekoak. Beraz, eztabaida honetan, 5 partaideen adopzio (4) eta harreran (6) dauden 10 haurren inguruko egoera ezberdinen inguruan hitz egin da.

Aurkezpenaren ostean, elkarrizketa bi ildo ezberdinetatik osatua izan da, alde batetik, haien hurrek dituzten erlazio eta esperientzia ezberdinen inguruan hitz egin da, etxean, kalean eta eskolan izan dituzten esperientzien inguruan zehazki. Bigarren zatia etorkizunari bideratuta egon da, eskolak zertan huts egiten duen, zer egin behar duten horrelako hurrekin tratatzeko...



ESPERIENTZIAK

Etxean

Eztabaidan esan dutenaren arabera, haien seme-alabekin etxean mantentzen dituzten erlazio motak ezberdinak izan dira. Larrietara jotzen badugu, P1, P2 eta P4-aren kasuak izan dira. Hiru partaide hauen etxeetan egon den giroa elkarbizitzarako oso zaila izan da, bai guraso, bai anai-arrebentzat. P1-en esanetan, gurasoekin eta arrebarekin mantentzen duen erlazioa oso txarra da, *“nire anaiak izugarrizko identitate krisia jasan du”*. Ez da inoiz biolentzia fisikoraino iritsi, baina behin baino gehiagotan gelditu behar izan dutela aipatu du. Gainera, urte batzuetan zehar, ikasketak direla medio, seme-alaba biologikoak etxetik kanpo egon dira eta etxeko giroa okerrago izan zela aipatu du, gurasoak beldurtuta baitzeuden. P1-k azaldu duenez, horrelako jarrera oldarkorrak nabaritu zituenetik zubi lanak egiten ahalgintzen da anaiak senideekin dituen erlazioak hobetzeko eta bide egokiago batetik bideratzeko. Enpatiarekin jokaten du eta bere jarrerak ulertzen ahalegintzen da, berak duen adinarengatik, gurasoek baino errazago ulertuko diolako anaiari. Gaur egun, adingabeen zentro batean aurkitzen da eta etxeko egoera pixkanaka hobetzen ari dela azaldu du.

P4-ren kasua ere oso gogorra izan da, bi semeekin batez ere. Zaharrenarekin duen erlazioa *“botere borroka”* batean oinarritzen dela esan du. Adin nagusitasunaren aitzakia dela eta, botere gisa erabiltzen du berak nahi duena egiteko eta amarekiko duen erlazioa zailtzeko. Hau gutxi balitz, eskolako zuzendariarekin P4-ri informaziorik ez emateko adostu du, iadanik 18 urte beteak baititu, beraz, P4-k ez daki semeak eskolarekiko duen asistentzia, jarrera eta honek dakartzan beste hainbat datu garrantzitsu. Haur gazteenaren inguruan ere erlazio zaila izan duela azaldu du. *“Txikitan zerbait diagnostikatu izan baliote, uste dut denetarik diagnostikatuko lioketela”*. Etxean, P4-rekin konfiantza gehiago duenez, biolentzia erabiltzen du arazoetatik irteteko, hustutzeko, bere barruko amorruek kanporatzeko, baina ez da inoiz biolentzia fisikora iritsi, P1-en anaiaren kasuan bezala.

P2-aren kasuan ere, besteen antzera, semeetako baten izaera oldarkorra dela tarteko, etxean urte gogorrak igaro ditu, gaur egun, ez da etxean bizi eta horrek guraso-seme erlazioa hobetzen lagundu du. Bestalde, beste semearekin erlazio oso hotza dauka,

izaera aldetik oso isilia baita. P2-k esan bezala, *“ez du arazorik ematen, baina horrek ez du esan nahi ez dituenik”*

P3 eta P5 partaideei dagokienez, erlazio hobea mantendu dute lehen aipaturiko partaideekin alderatuta. P3-k dioenez, semea etxean dagoenean bera den bezalako izateko aprobeztatzen du, kalean dagoenean guztiekin jatorra da baina etxean semearen alderdi ona eta txarra ikustea egokitzen zaio. Gainera, badu anai adoptibo bat, non, momentu zailenetan berarengana jotzen duen. Kasu berbera ikusi dugu P1 eta bere anaiarekin. P5-en kasuan ere, enpatia handiarekin jokatzeko duela aipatu du. *“Nik haiek dituzten zaurietan sinisten dut eta perspektiba global batetik ulertzen ahalegintzen naiz.”*

Kalean

Kalean mantentzen dituzten erlazioei begira ere esperientzia ezberdinekin topatu gara. Alde batetik lagun-talde bat duten kasuak ditugu eta beste alde batetik, lagun gutxi eta esporadikoak direnak. Etxean bizitako esperientzietan oinarrituta, arazo handienak eman dituzten nerabeek, kalean sozializatzeko garaian, arazo gutxi dituztela ikusi da, P1 eta P2 eta P4-ren semeen kasuetan bezala.

Hiru partaideen hitzetan oinarrituta, haien semeek aurkitu dituzten lagun-taldekoek ere haien arazo antzekoak dituzte, etxean istiluak, eskolan arazoak... *“herriko 35 urteko gizon bati egurra eman zioten eta anaiaren lagun-taldekoak zirela jakin nuen”*, esan zuen P1-ek. Aipaturiko hiru partaideez gain, P5-en kasuan ere semeek arazorik ez dutela aipatu du, eskolako lagunak eta eskolaz kanpoko lagunak dituzte, nahiz eta ez izan talde oso handia.

Bestalde, partaide berdinaren ildo jarraituz, alabak anaiekin alderatuta arazo handiagoak izan ditu lagunak egiteko garaian. Gaur egun, mutil laguna dauka eta berarekin dagoenetik, lehengo lagunak alde batera utzi ditu, oso gutxi ikusten ditu eta hasieran aipatu bezala, esporadikoak dira.

P4-ren kasuan, alabak eta seme gazteenak, zaharrenekin alderatuta arazo handiagoak izan dituzte arlo sozialean. Alabak ez du lagun talderik eta dituen gutxiekin ere erlazioa galtzen ari da, semeak aldiz, ez du lagunik eta erlazionatzen den ingurua berak baño 3-4 urte gutxiago dituen jendea da.

P2-ren kasuan, etxean arazo gutxiago ematen dizkion semeak erlazionatzeko arazo handiak ditu, bai etxean, baita kalean ere. Berak esan bezala, ez du lagun talderik, baina bere afizio berdina duten lagunekin elkartzen da batzuetan, nahiz eta gutxitan izan.

Eskolan

Eskolako irakasleekin bizitako esperientzietara jota, partaide guztiak irakasleriaren aldetik formazio falta izugarria nabaritu dutela azpimarratu dute. P2 partaidearen semeak, DBH1 errepikatu ostean dibertsifikazioara joan zen, bertan zeuden irakasle guztiak hasi berriak ziren eta oso prozesu zaila izan zen semearentzat. P2 pedagoga izanik, irakasleekin asko harremantzen zen, berak jasotako formazioetako informazio ugari eskaintzen zien hauei laguntzeko asmoz, baina bertako orientatzailearekin desadostasunak izan zituela aipatu du. Desadostasun hauek zirela medio, ikastetxez aldatzea erabaki zuten eta ikastetxe berrian egoera hobetu zela azpimarratu du, tutorearekin harreman ona izan zuten eta semea ere erosoago sentitu zen.

P5 partaideak ere, orain hitz egin dugun partaideak bezala, tutorearekin desadostasunak eta eztabaidak izan zituen. Etxean irakurmena lantzerako garaian arazoak zituela ikustean, tutoreari arazoaren berri eman zion eta tutoreak arazorik ez zeukala ziurtatu zion, arazoaren errudun P5 bera zela esanez. Arazoa konpontzen ez zela ikusirik, optometrista batek ikusmen arazoak zituela egiaztatu zion.

P3, P4 eta P5 bat datoz irakasleek begirada espezial batekin begiratu behar dietela adopzioan eta harreran dauden haurrei, ikaragarriko atxikimendu-nahasmena baitaukate eta gaur egungo irakasleek ez daukate honi aurre egiteko tresnarik. Haurra desmuntatuta iristen da emozionalki eta etxetik kanpo haur hauek duten laguntza bakarra ikastetxeak eskaini behar die. *“Haurrak arlo kognitiboa soilik lantzen badu, arlo emozionalean izugarriko hutsunea gelditzen zaie”* azaldu du P3-k. Partaide honen kasuan, haurrak akademikoki arazorik izan ez duela aipatu du, baina gurasoen aldetik laguntza handia jaso duelako batik bat, P3 literaturan espezializatua baita eta aita matematikan. Horrez gain, terapiaren arlotik arlo emozionala asko hobetu duela aipatu du, baina, irakasleen partetik izugarriko hutsunea nabaritzen duela azpimarratu du.

P5-en iritiz, etxean ahal duten guztia egiten dute, baina haurra ikastetxean sartzen den momentuan etxean egindako lan guztia zapuzten da, irakasleek ez baitute

aipaturiko begirada espezial hori haur hauekiko, ez dute haurren idiosinkrasia kontuan hartzen. *“Irakasleei helburu batzuk ipintzen dizkie ikasturte hasieran eta horiek betetzera doaz, ez dute begirada globalatik lan egiten.”*

P1-aren kasuan, anaiak arazo handiak izan zituen ikastetxe kontzertatuak eskaintzen zuen metodologiarekin, inklusibitate oso hurrun gelditzen baitzen eta bere anaiak bezalako atxikimendu arazoak izan dituen pertsona batentzat oso kaltegarria izan zela azaldu du. Metodologia aldaketa baten bila, ikastetxez aldatzea erabaki zuten, ikastetxe publiko batera, teoriarik moldagarriagoa zelako P1-en anaiarentzako. Bestalde, azpimarragarria da, anaiak TDAH diagnostikoa izanda, DBH-ko lehen hiru urtetan zehar nahasmen hau izango ez balu bezala tratatu izan zutela, nahiz eta irakasle taldea jakinaren gainean egon. *“Azken urtean esan ziguten TDAH duten pertsonen dagozkien neurriak aplikatzeaz ahaztu zirela”*. Ikastetxe aldaketa bat egin zuten, inbertsio bat gehiago P1-en ikasketa prozesua hobetzeko eta ikastetxearen erantzuna aipatutako haxe izan zen.

P4-ren kasuan ere, P1-en antzera metodologia aldetik arazo handiak izan zituzten. 3 aldiz aldatu behar izan zuten ikastetxez, sistema tradizionalen ezinezkoa baitzen haurren ikasketa prozesu egoki bat lortzea. Lehen ikastetxean Lehen Hezkuntzako 1.maila errepikatu zuten eta horren ostean ikastetxez aldatu ziren. Ikastetxe honetako esperientzia hobea izan zen, haurrak laguntza gehiago zituen irakasleen aldetik, irakasle bat berarekin egoten zen denbora guztian, liburuak ere haurri egokitutakoak ziren, datu honekin gogoratuz P1-en anaiari 16 urte bete arte ez zuela horrelako laguntzarik jaso. Hala ere, hirugarren ikastetxe batera aldatzea erabaki zuten. Ikastetxe honetako metodologia Waldorf metodologian oinarritzen zen. Hemen bizi izan zituen esperientziak beste ikastetxeetakoak baino hobekiak izan ziren, inklusibitate aldetik lanketa egokia egiten ari zirela aipatu du P4-k, baina, DBH-ra iritsi zenean ohiko ikasgelatik atera eta beste ikasgela espezial batean sartu zuten, taldekide berriekin eta eduki ezberdinekin. P4-k azaldu duenez, azken ikastetxe honetara metodologia inklusibo batengatik aldatu ziren, Lehen Hezkuntzan taldekideekin batera aritzen zen nahiz eta edukiak ezberdinak izan, baina inklusio aldetik hobekuntza bat zegoen, aldiz, DBH-tik aurrera guztiz aurkakoa gertatu zen, eduki ezberdinak lantzeaz gain, ikaskideak ere ezberdinak ziren eta Lehen Hezkuntzan landuta zeraman hori zapuztuta gelditu zen.

Ikaskideekin izandako harreman ezberdinei dagokionez, partaide guztien esperientziak kontuan hartuta, inklusibitatea eta integrazio kontzeptuak izan dira bereziki

azpimarratuenak. Haurrak etxetik ikastetxera mugitzean bakardade handia sentitzen du, ez du inolako laguntzarik sentitzen askotan, ez irakasleen aldetik, ezta ikaskideen aldetik ere. P3k azaldu duen bezala, irakasleriaren formakuntza faltak egoera hauetan dauden haurrak gudu-zelai batean ipintzen ditu etengabe, bullying-a eta ezbehar emozionalak jasateko arrisku etengabea, bakardadean sufritzeko, *“inor ez izateko kondenatua”*, sufrimendu konstante bat azken finean.

P4 eta P5-en kasuetan oinarrituta, haien hurrek ikaskideekin jasan zuten esperientzia oso gogorra da. P5-aren alabak 12 urterarte ez zuen ikaskideekin arazorik izan, bere lagun-taldea zeukan eta taldean onartua sentitzen zen. Urte hartan, baina, ikaskide berri bat zela eta arazoak sortzen hasi ziren aipatu berri dudana ikaskidearekin eta bullying kasu bat izaten amaitu zuen, biktima P5-en alaba izanik. Gertaera horretatik aurrera, P5-ek dio bere alabak izugarritzko aldaketa jasan zuela izaera aldetik, intseguritate maila izugarria sortu zitzaion eta abandonoari beldur handia diola azpimarratu du.

P4-ren kasuan, lehen aipatu bezala, oso kaltetua etorri zen atzerritik. Ikastetxean ere esperientzia oso gogorak jasan ditu, P5-en alaba ez bezala, hau, hasieratik arazo emozional eta atxikimendu-nahasmen handiarekin zegoen txikitatik, Haur Hezkuntzatik taldetik kanpo sentitu dela aipatu du P4-k, ikaskideak taldean baldin bazeuden jolasen bat egiten, bera beti bakarrik egoten zen. Urteak igaro ahala, arazo berdinarekin jarraitu du, eta gainera, arazoa handiago egin zen Lehen Hezkuntzan, ez zuen inorrek hitz egiten, ez zuen parte hartzen, ikaskide eta irakasleen aldetik ere ez zuen laguntzarik jasotzen eta blokeo momentuetan, mahai azpian esertzen edota komunean sartzen zela azaldu du. Hauxe zen bere ihesbide bakarra, eta ihesbide hau oztopatua izan ezker, haurrak eztanda egiteko arriskua zegoen, modu oldarkor batean erreakzionatzeko arriskua.

P2-ren kasuan, semeetako baten ikaskideekiko esperientzia ez zen aipatutakoena bezain txarra, baina bere izaera lotsatiak taldean arazoak izatera bultzatu ziola aipatu du. Garapen kognitibo egokia eraman du, baina emozionalki hutsune handiak ditu, talde lanak egiteko momentuetan bere parte-hartzea ez da nahikoa izaten eta horrek taldekideen arazoak izatera darama. Beste semearekin, aldiz, alde horretatik errazagoa izan dela aipatu du, izateko modua oso bestelakoa baita eta taldean onartua izateko erraztasun handiagoak izan ditu.

Arrazakeriaren inguruan ere txikitatik lanketa sakon bat egin behar dela aipatu du P5-ek. Bere seme-alabak txinatarrak izatean, hizkuntza aldetik eta ezaugarri fisikoen aldetik, besteengandik ezberdinak dira, baina, ezberdintasun hori ikaskideekin tratatzen jakin behar da, gerora arazo bihurtu ez dadin. Honako hau esan zion semeetako batek P5-i: *“Zergatik esaten didate “txinatar” nire ikaskideek? eta beraiei zergatik ez die “txuri” deitzen?”*. Nahiz eta intentzio txarrik ez egon, haurrari nahasmen bat sorrarazi diezaioke horrek txikitari eta prozesu hori barneratzea oso zaila egiten zaiela azpimarratu du.

ETORKIZUNA

Partaide bakoitzak haien esperientziak konpartitu ostean, eskola-komunitateak dituen dituen gabezien inguruan hausnartu dute eta adopzio-harreran dauden haurrei begira, eskolari etorkizun hobea baterako zer eskatzen dieten azaldu dute.

Partaide guztiak ados daude irakasle taldean badagoela izugarritzko formakuntza falta adopzio eta harreran dauden ikasleekiko. P2-ren iritziz, garbia da formakuntza falta, baina aldi berean, formakuntzak jasotzeko laguntzarik izan ezean ezinezkoa da hobekuntza hori gertatzea. Irakasleek alde horretatik laguntza gutxi jasotzen dutela aipatu du, baina hala ere, bakoitzak ahalegin bat eginda eta haur bakoitzari lehen aipatu den begirada espezial horrekin begiratu aurrera atera daitekeela uste du, haurraren jarrerak aztertuz eta benetan laguntza eske ari direla ohartuz.

P4 ere bat dator P2-k aipatutako begira espezial honen garrantziaz. Nahiz eta haurrak diagnostiko zehatzik ez izan (Down sindromea, autismoa), trauma goiztiarren biktima izaten dira, min emozional handiarekin etortzen da haurra eta honek nolabaiteko errekonozimendu bat behar duela azaldu du. Errekonozimendu honen bidez irakasleriaren aldetik errazagoa izango litzateke detekzio-prozesua eta honek inklusibitatea eta sentsibilizazioa ekarriko lituzke.

Irakasleriak behar duen formazioaren inguruan, P5-ek proposamen gisa, guraso adoptibo eta harrera-familiakoek hitzaldiak egin beharko lituzketela aipatu du, beraiek lehen pertsonan bizitako esperientziak azalduz eta begirada espezial hori nola landu azaltzeko.

Bestalde, P3-k izan duen proposamena bestelako izan da. Curriculumean atxikimendu-nahasmenaren eta gaztaroan hauek sufritzen duten disfuntzio sozialaren inguruko

integrazioa proposatu du. Horren inguruan lan eginez, P2-rekin bat etorri, irakasleriak laguntza eta erraztasun handiagoak izango lituzke hau hauek tratatzeko. Beste alde batetik, alderdi emozionalean izugarritzko lanketa egin behar dela azpimarratu du, emozionalki indartsuak bilakatu behar ditu eskola-komunitateak, hau landu ezean, defizientzia sozial beldurgarriarekin amaitzen baitute. *“Emozionalki prestatua dagoenak, kognitiboki edozer egiteko gaitasuna izango du, aldiz, emozionalki ahula izatean, ezingo da ezertxo ere ikasi”*.

Eztabaidarekin amaitzeko, P1-ek hiru gauza eskatu zizkion eskola-komunitateari: lehenik eta behin, besteekin ados egonik, formazioa, ondoren formazio baten bitartez etorriko zen prebentzioa, ikasgelan topatuko diren ACE-ak garaiz detektatzeko eta honi behar den bezalako trataera egiteko. Azkenik inbertsioa eskatu zuen, irakasle bat 25 ikasleekin egoteko eta guztien beharretara iristeko gutxiegi iruditzen baitzaio. Hala ere, P4-k azken ideiarekiko desadostasuna adierazi zuen, haren semea ratio txikitako ikasgeletan egon baitzen eta arazoa konpontzea lortu ez zuela azaldu du, formakuntza egoki baten bitartez guztien beharretara irits daitekeela azpimarratuz.

ONDORIOAK ETA DISKUSIOA

Lehenik eta behin, esan helburuetan zehaztu diren hiru ideiak bete direla. Alde batetik, trauma gogor goiztiarren (ACE-en) inguruko hurbilpen teoriko bat egin da, ondoren eskola-komunitateari inkesta kuantitatibo bat egin zaio eta hirugarrenik, eztabaida-talde bat sortu da adopzio eta harrerako partaideekin.

Aipatutako lehen helburua betetzeko, ACE kontzeptuaren inguruko azalpen teorikoaz gain, ACE-aren eragina eskola komunitatearekin uztartu da, bertan ematen diren atxikimendu eta lanketa ezberdinak aztertuz, ACE kontzeptua modu orokor batean indartzeko. Lotura hauek arlo enpirikoan egin diren azterketekin bat datoz, hain zuzen ere, inkestaren bidez eskola-komunitatean ematen den dibertsitate eta atxikimenduz jabetu garelako, eta eztabaidaren bidez, hainbat familiek jasan duten eta gaur egun jasaten ari diren esperientzia gogorak ezagutu direlako.

Inkestaren inguruan, esan beharra dago espero zenaren baino erantzun kopuru gehiago egon direla, %68,75-ak erantzun baitu. Eztabaidan hainbestetan azpimarratu den irakasleriaren formakuntza faltari begira, agerian gelditu da partaideek esan dutena inkestako emaitzekin alderatzen badugu, irakasleen %90.9-ak ez baitu inolako formakuntzarik jaso. Hala ere, eztabaidan aipatu den bezala, irakasleek ere askotan ez

dute formakuntza hauen berri edota ez diete inolako informaziorik helarazten. Datu hau ere, inkestan ikus daitekeen bezala, aipaturiko %90,9-ak ez du formakuntzaren informaziorik eskuragarri.

Eztabaidan ikus daitekeenez, etxean biolentzia kasu larrienak P1, P2 eta P5-en kasuetan izan dira, nahiz eta biolentzia fisikorik ez izan. Biolentzia jarrera hauek epe luzeko ondorio gisa ulertu daitezke, arlo teorikoan aipatu den bezala, ACE-a ez bada garaiz detektatzen eta behar den bezala tratatzen, gerora estres toxiko batean bilakatu daitekeelako (American Academy of Pediatrics, 2014), hiru partaide hauen kasuan gertatu den bezala. Biolentzia kasu hauez gain, ACE-ak jasan dituzten haurrak ikasteko ere arazo handiak izan ditzaketela aipatu da (American Academy of Pediatrics, 2014), P1, P4 eta P5en ikusi den bezala, ikastetxe aldaketak eta kurtso errepikapenak jasan dituztelarik.

ACE-ak, askotan, haurren ikasteko gaitasunari eragiten dioten ikasteko ezintasun handien, osasun-arazoan, erronka sozialen eta portaera-arazoan kausa nagusia dira. Hezitzaileentzat, ezbehar ugari izan dituzten ikasleek zailtasun handiagoak izan ditzakete parte hartzerako orduan, laguntza gehiago behar izaten dute, askotan, arreta handiagoa behar dute eta horrek murriztu egiten du beste ikasle batzuen prestakuntza-denbora. Ikasle askok eta haien familiek ezbeharrak izaten dituzte, eta eskolek maldan gorako erronkak eduki ditzakete, bertako bazkideen zerbitzurik gabe eta komunitatearen eta beste sistema batzuen laguntzarik gabe lantzeko orduan (Litgen, 2013).

Alderdi sozialari dagokionez ere epe luzera ondorioak izan ditzakete (Benjet, Borges, & Medina-Mora, 2010). P2, P4 eta P5-en kasuetan, harremanak mantentzeko arazoak dituztela ikusi da. Lehen Hezkuntzako etapan zirkulu-soziala handiagoa izan da eta urtean aurrera joan ahala, haien intseguritatea dela medio, lagun esporadikoak izaten amaitu dute.

Atxikimenduaren inguruan, adopzio eta harreran dauden haurrak izugarritzko hutsune emozionalarekin iristen direla aipatu dute eztabaidako partaideek behin baino gehiagotan. Atxikimendu falta hau, haurraren segurtasun eza sorraraztera eraman dituen jokabideen ondorioa da, atxikimendu ez-ziurra (Guerrero, 2020) bezala izendatu duguna. P5-en alabaren kasuan 12 urterarte emozionalki hobetzen ari zela aipatu du, baina ikastetxean jasandako bullying kasuaz geroztik segurtasun falta izugarria eta abandonoari izugarritzko beldurra sortu zaiola ikusi dugu.

Atxikimenduarekin jarraituta, etxean alderdi emozionalaren lanketa ikaragarria egiten dela ikusi da eztabaidan, baina ikastetxean hain garrantzitsua den alderdi honi jaramon gutxi egiten die, alderdi kognitiboa lehen planoan ipiniz. Inkestako partaide guztiek, irakasle-ikasle harremana sustatzen ahalegintzen direla erantzun dute, espero zen bezala. Baina hau benetan sustatu behar den momentuetan, zailtasunak izaten dituztela aipatu dute, alde batetik ratio aldetik komeriak izaten dituztelako ikasle guztien behar emozionala iristeko eta bestetik, lan karga dela eta, askotan alderdi hortaz ahazten direla aipatu dute.

Kontzeptu honen inguruan, P3 eta P5 bat datoz haurra emozionalki suntsituta dagoela eta irakasleriaren formakuntzaren bitartez enfoke berezi bat egin behar dela arlo honetan. P4-ren ustetan ere, ratioaren kontua aitzakia bat dela ikusi da, bere seme-alabak ratio txikietan egon baitira eta irakasleak bere hurrekiko izan duen tratua hutsaren hurrengo izan baita haien formakuntza eza dela tarteko. Argi dago biek eskaintzen duten heziketa mota ezberdina dela, eskolek hezkuntza formaletik jotzen dute, planifikatua, ezagutza zientifiko-akademikoan zentratua eta espezializatutako langileen gidaritzapean, aldiz, gurasoek informaletik jotzen dute, planifikatu gabekoa eta esperientzietan oinarritutakoa.

Bestalde, guraso-irakasle harremana kasu batzuetan oso konplikatua izan dela ikusi da eztabaida-taldean. P1, P2 eta P5-en kasuei begira, desadostasun handiak izan dituzte haurraren tutoreekin, bi partaide hauek hauen haurrak gainontzeko ikaskideen kriterio berdinetik ebalatuak izan direlako eta ez begirada espezial batetik. Irakasle-guraso komunikazio egokia ematen bada, erlazio interpertsonalak estuagoak izango dira eta honek irakaslearen garapenean ere eragin positiboa izango du, aldi berean, esandako ikaslearen beharrak ere aldeztatik detektatuko dituelako eta haien hezkuntza prozesuan eragin positiboa izango duelako.

Erresilientziari erreferentzia eginez, esan eztabaida-taldeko partaideen seme-alaben sozializazio eta inklusio prozesua positiboa izaten ari dela. Haien etxeetara iritsi zirenetik momentu zailak eta gogorrak bizi izan dituzte eta oraindik ere hobetzeko asko geratzen den arren, hobekuntza nabaria izaten ari da. Esperientzia gogor goiztiarrak eta gainontzeko traumak ez dute haurraren etorkizuna betirako zehazten, jasandako esperientzia gogorrak indargabetzeko, ezinbestekoa da haurrak faktore-babesleak izatea inguruan, kasu honetan adopzio eta harrera familiak izan diren bezala. Gertaera kaltegarriak eta faktore-babesleak elkarrekin konexioan aritzea lortzen bada, hurrek erresilientzia sustatzeko ahalmena dute (American Academy of Pediatrics, 2014). Hala ere, P3-k aipatu bezala, ezinbestekoa da ACE-a jasan duen haurra egoera

sozioekonomiko eroso batean heztea, ikastetxe apropos bat aukeratzeko eta gainontzeko laguntzak (psikologo, pediatra...) eskuragarri izateko. Adopzio-harrera familiak egoera hau bere gain hartzeko baliabide nahikorik izan ezean, haurraren hobetze prozesua askoz ere zailagoa izango da, edota okerrera egiteko arriskuan egongo da.

Azkenik, justifikazioan aipatu den Curriculumari aipamena eginez, argi geratu da oraindik inklusio eta berdintasunaren alorrean lan handia dagoela egiteko. Curriculumak teoriar aurkezten duen ideiak egokia dirudien arren, eztabaida-taldeko kasuetan oinarrituta, bertan idatzita dagoena ez dela aplikatzen ikusi da eta zuzenean eskola-porrotera zuzenduak daudela, etxekoei honek duen pisu guztia utziz.

ERREFERENTZIAK

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill

American Academy of Pediatrics. (2014). Adverse childhood experiences and the lifelong consequences of trauma.

Benjet, C., Borges, G., & Medina-Mora, M. E. (2010). Chronic childhood adversity and onset of psychopathology during three life stages: Childhood, adolescence and adulthood. *Journal of Psychiatric Research*, 44(11), 732-740.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.

Byrnes, V. & Fox, J. (2012). "Sent Home and Put Off-Track: the Antecedents, Disproportionalities and Consequences of Being Suspended in the Ninth Grade.

Capella C, Mendoza M. Regulación emocional en niños y adolescentes: Artículo de revisión. *Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. Rev Soc Psiquiatr Neurol Infanc Adolesc*. 2011;22:155-68

Centers for Disease Control and Prevention. (2016). About the CDC-Kaiser ACE study.

Centers for Disease Control and Prevention. (2016). Preventing Adverse Childhood Experience.

Chamorro, L.(2012). El apego. Su importancia para el pediatra. *199Pediatri. (Asunción)*, Vol. 39; N° 3.

Clarkson P. Prevalence and relationship between Adverse Childhood Experiences and child behavior among young children. *Infant Ment Health J.* 2014;35:544-54

De Castro, J. M. M., Saez, I. A., & Angulo, A. T. (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.

De Pelekais, C. (2000). Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 2 (2), 347-352.

Denholm R, Power C, Li L. Adverse childhood experiences and child-to-adult height trajectories in the 1958 British birth cohort. *Int J Epidemiol.* 2013;42:1399-409.

Dramisino, H. (2007). Resiliencia y deporte. In A. Ravenna (Presidencia). *Congreso Argentino de Psiquiatría. Asociación Psiquiatras Argentinos*, Mar del Plata, Argentina.

Galli, N. y Vealey, R. S. (2008). “Bouncing back” from adversity: Athletes’ experiences of resilience. *The Sport Psychologist*, 22, 316 -335.

García, I., Pérez, M., y Santos, A. P. (2008). La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (1), 60-71.

Gago, J. (2014). Teoría del apego. El vínculo. *Escuela Vasco-Navarra de Terapia Familiar*.

Grasso DJ, Ford JD, Briggs-Gowan MJ. Early life trauma exposure and stress sensitivity in young children. *J Pediatr Psychol.* 2012;38:94-103

Grotberg, E.H. (2001). Nuevas Tendencias en Resiliencia. en Melillo, A. & y Suárez, E. (Comp.). *Resiliencia. Descubriendo las propias resiliencias*. Barcelona: Paidós.

Guerrero, R (2020). *Educar en el vínculo*. Barcelona: Plataforma Editorial. 978-84-17886-73-8

Felitti, V., Anda, R., Nordenberd, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss, M. eta Marks, J.(1998). 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

Finkelhor D, Shattuck A, Turner H, et al. A revised inventory of Adverse Childhood Experiences. *Child Abus Negl*. 2015;48:13-21

Fletcher, D. y Sarkar, M. (2012). A grounded theory of psychological resilience in Olympic champions. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 669-678.

Kerker BD, Zhang J, Nadeem E, et al. Adverse childhood experiences and mental health, chronic medical conditions, and development in young children. *Acad Pediatr*. 2015;15:510-7

Kewal Ramani, A. & Frohlich, L.. (2011). National Center for Education Statistics. *America's Youth: Transitions to Adulthood*.

Lescano, R. & Arazi, D. (2004). *Trauma y EMDR: Un nuevo abordaje terapéutico*. Buenos Aires, Argentina: EMDRIA Latinoamérica.

Litgen, M. (2013). Education brief: ACEs for educators and stakeholders.

Lucid Witness (2016). *Nowhere to Hide: The Elephant in the Classroom*.

Martí Esquitino, J. (2016). Asociación de experiencias adversas en la infancia con problemas de salud mental después de un desastre natural: un estudio de caso-control. *Proyecto de investigación*

Martínez M, García MC. Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Rev Latinoam Cienc Soc Niñez Juv*. 2011;2:535-45

Mason DJ, Cox K. Toxic stress in childhood: Why we all should be concerned. *Nurs Outlook*. 1998;62:382-3

MONETA C, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85, 265-268.

Muñoz, V. & De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16(1), 107-124.

Nead, K. (2016). Adverse childhood experiences (ACEs) and trauma-informed care (TIC): Critical insights for navigating school health. *Thriving Schools (website)*.

Rowan AB, Foy DW. PTSD in child sexual abuse. *J Traum Stress* 1993;6:3–20.

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

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

Silva, Giselle. Resiliencia y violencia política en los niños, Colección Salud Comunitaria, Serie Resiliencia, Ficha de la Universidad Nacional de Lanús, año 1999.

Vanistandael, S., & Lecomte, J. (2002). La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Vega-Arce, M., & Núñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería universitaria*, 14(2), 124-130.

Whitfield, C. L. (1998). Adverse childhood experiences and trauma. *American journal of preventive medicine*, 14(4), 361-364.

Zukerfeld, Rubén y Zonis Zukerfeld, Raquel. Procesos Terciarios / De la vulnerabilidad a la resiliencia, Lugar Editorial, año 2005.

ERANSKINAK

1.Eranskina: Galdetegia

Traumen inguruan, nolako ezagutza maila duzula uste duzu?

- Ezer ere ez
- Gutxi
- Nahikoa
- Ona

Nola definituko zenuke zure hitzekin trauma bat?

Texto de respuesta corta

Aipatu, trauma bat sortzeko zure ustez haur batek izan ditzakeen arrazoi ezberdinak:

Texto de respuesta larga

Traumen inguruko formakuntzaren bat izan duzu?

- Bai
- Ez

...

Baietz erantzun baduzu, azaldu modu labur batean zer landu zenuen formakuntza horretan:

Texto de respuesta larga

Erantzuna ezezkoa bada: ezagutzen duzu eskuragarri duzun formakuntzaren bat? Zein?

Texto de respuesta corta

Traumen inguruko formakuntza bat beharrezkoa dela pentsatzen duzu irakasleentzat? Zergatik?

Texto de respuesta larga

Noizbait izan duzu ikasgelan esperientzia gogor goiztiarrak izan dituen ikasleren bat?

- Bai
- Ez

Erantzuna baiezkoa bada, hauetariko zein kasurekin topatu zara?

- Abusu fisikoa
- Abusu sexuala
- Abusu emozionala
- Abandonu fisikoa
- Abandonu emozionala
- Familiar substantzien kontsumoa (alkohola, drogak..)
- Familiar genero-indarkeria
- Familiar arazo mentalak
- Banaketa edo dibortzioa

Norekin ipini zinen kontaktuan egoera konpontzeko?

- Inorekin ez
- Familiarekin
- Beste irakasleekin
- Profesionalekin (psikologo, pedagogo...)

...

Azaldu bizi izandako egoera modu labur batean: Zein zen arazoa, nola detektatu zen, zer egin zenuen ikasleari laguntzeko eta kasuaren amaiera.

Texto de respuesta larga

Ikasle bakoitzaren egoera ezagutzea ezinbestekoa da irakaslearentzat

- Ados nago.
- Ez nago ados.

Zergatik?

Texto de respuesta corta

Zure ustez zuk zure ikasleen egoerak zein mailatan ezagutzen dituzu:

- Ez ditut ezagutzen
- Gainetik ezagutzen ditut, testuinguru pertsonalean sartu gabe
- Ikasle bakoitza ongi ezagutzen dut baina ez naiz haien arazoetan sartzen
- Ikasle bakoitzaren egoera ezagutzen dut eta haien arazo pertsonalak konpontzeaz arduratzen naiz

Ikasgelan arazoak ematen dituen ikaslearekiko:

- Zorrotzegia naiz
- Zaila egiten zait enpatiarekin jokatzeko eta edozergatik errieta egiten diot
- Enpatikoa naiz haurrarekiko eta beste perspektiba batekin zuzentzen ahalegintzen naiz

Ikasleekiko duzun erlazio pertsonala hobetzeko ahaleginak egiten dituzu?

- Bai
- Ez

Erantzuna baiezkoa bada: zer egiten duzu erlazioa sustatzeko?

Texto de respuesta larga

Erantzuna ezezkoa bada: ahaleginak egin beharko zenituzkela pentsatzen duzu?

Bai

Ez

Zein da zure oztopoa konfiantzazko erlazioa izaterako orduan?

Texto de respuesta larga

2.Eranskina: Eztabaida talderako gidoia

- Zer nolako erlazioak dituzte etxean, kalean eta eskolan?
- Ikasketa prozesuari dagokionez, nolako garapena izan dute? Nolako tratua izan duzue tutoreekin?
- Zer eskatzen diezue eskola komunitateari horrelako egoeran aurkitzen diren haurren aurrean?