



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

Esperientzia Gogor Goiztiarrak (ACE) irakasleriaren prestakuntzan, gabeziak eta aukerak

GRADU AMAIERAKO LANA

EGILEA: Pérez de Villarreal Ripa, Ane.

ZUZENDARIA: Tresserras Angulo, Alaitz.

2022 - 2023

Laburpena

Askotan, eskolaratzearen arrakastaz hitz egiten denean, erreferentzia egiten zaio ikasleriarekiko tratu onaren garrantziari. Horretarako, ezinbestekoa da ikasle guztiei hezkuntzarako eta ikaskuntzarako aukera berdintsuak eskaintzea, haien esperientziak eta behar anitzak kontuan hartuz. Horien artean, Adverse Childhood Experiences (ACE) edo Esperientzia Gogor Goiztiarrak (EGG) pairatu dituzten edo pairatzen ari diren ikasleak aurkitu daitezke, eskola komunitatearentzat askotan ezezagunak, ikusezinak edota deserosoak direnak. Gradu amaierako lan honen bitartez, hauen esanahiaren eta ondorioen ezagutza eskaintzen da, egoera hauen aurrean eskolak egin beharrekoak, irakasleriaren eta ikasleriaren arteko harremana zein irakasle funtzioa, eta, irakasleriaren formakuntza aztertzen eta azaltzen direlarik. Betiere, eskola esparruan justizia unibertsalaren printzipioa bermatzeko, adin goiztiarretatik ACEak laguntzearen garrantzia azpimarratzen da, dauden gabeziak eta aukerak ikertuz. Horretarako, 2022an Euskal Herriko Unibertsitatearen (UPV/EHU) Udako Ikastaroak (UIK) fundazioak eskainitako *Haurtzaroan adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen* ikastaroa metodo kualitatiboaren bitartez aztertu da. Ikastaroan parte hartutako nazioarteko eskola komunitateko aditu desberdinen ekarpenak aztertzeaz gain, horren sortzaile eta unibertsitateko irakasle eta ikertzailea den Gema Lasarte sakon elkarrizketatu da informazioa osatuz eta ikerketa honen emaitzak indartuz. Lan honek irakasleriaren artean ACE errealitatea ezagutzera eman eta zabaltzea du helburu, horiek laguntzeko eta irakasle funtzioa hobetzeko adituek ematen dituzten gomendioak jasoz eta aztertuz. Lanaren emaitza eta ondorioek irakasleen formakuntzaren kalitatean hobetu beharretan jartzen dute fokoa.

Gako-hitzak: Adverse Childhood Experiences (ACE), eskola, irakasle funtzioa, irakasleriaren formakuntza.

Resumen

Muchas veces, cuando se habla del éxito de la escolarización, se hace referencia a la importancia del buen trato al alumnado. Para ello, es imprescindible ofrecer a todos los alumnos posibilidades igualitarias para la educación y el aprendizaje, teniendo en cuenta sus experiencias y necesidades adversas. Entre ellas se encuentran los alumnos que han padecido o están padeciendo las Adverse Childhood Experiences (ACE) o Experiencias Adversas en la Infancia (EAI), las cuales a menudo son desconocidas, invisibles e incluso incómodas para la comunidad escolar. A través de este trabajo de fin de grado, se ofrece conocimiento sobre su significado y consecuencias, mediante el estudio y explicación de lo que debe hacer la escuela frente a ellas, la relación entre el profesorado y el alumnado, así

como la función docente, y, la formación del profesorado. En todo momento, para garantizar el principio de la justicia universal en el ámbito escolar, se destaca la importancia de ayudar en las ACE desde edades tempranas, investigando las carencias y las oportunidades. Para ello, se ha estudiado mediante el método cualitativo el curso *Hurtzaroan adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen* (en castellano, *Investigando y ayudando los procesos de escolarización de niños/niñas que han padecido adversidades en la infancia*), ofrecido en 2022 por la fundación Udako Ikastaroak (UIK, en castellano, Cursos de verano) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Además de analizar las aportaciones de participantes expertos internacionales de la comunidad escolar, se ha entrevistado en profundidad a la profesora e investigadora de la universidad y creadora del mismo Gema Lasarte para completar la información y reforzar los resultados de esta investigación. Este trabajo tiene como objetivo dar a conocer y difundir la realidad de las ACE entre el profesorado, recogiendo y estudiando los consejos de los expertos para ayudar a estos y mejorar la función docente. Los resultados y conclusiones de este trabajo ponen el foco en la necesidad de mejorar la calidad de la formación de los profesores.

Palabras clave: Adverse Childhood Experiences (ACE), escuela, función docente, formación del profesorado.

Abstract

Many times, when talking about the success of schooling, reference is made to the importance of good treatment of students. For this, it is essential to offer all students equal opportunities for education and learning, by keeping in mind their adverse experiences and needs. Among these are students who have suffered or are suffering from Adverse Childhood Experiences (ACE), which are often unknown, invisible and even uncomfortable for the school community. Through this end-of-degree project, knowledge about their meaning and consequences is offered, through the study and explanation of what the school should do in response to them, the relationship between teachers and students, as well as teaching function, and teacher training. At all times, in order to guarantee the principle of universal justice in the school environment, the importance of helping ACEs from an early age is highlighted, investigating deficiencies and opportunities. To do this, the course *Hurtzaroan adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen* (in english, *Investigating and helping the schooling processes of children who have suffered adversities in childhood*), offered in 2022 by the Udako Ikastaroak foundation (UIK, in english, Summer courses) of the University of The Basque Country (UPV/EHU) has been studied using the qualitative method. In addition to analyzing the contributions of international expert participants from the school community, the teacher and researcher of the university

and also creator of the same Gema Lasarte has been interviewed in depth to complete the information and reinforce the results of this research. This project aims to make known and disseminate the reality of ACEs among teachers, collecting and studying the experts' advice to help them and improve the teaching function. The results and conclusions of this work focus on the need to improve the quality of teacher training.

Key words: Adverse Childhood Experiences (ACE), school, teaching function, teacher training.

Aurkibidea

1. Sarrera	5
2. Justifikazioa	6
3. Marko teorikoa	8
3.1. ACE kontzeptuaren bilakaera	8
3.2. ACE motak	9
3.3. ACE ondorioak	10
3.4. Atxikimenduaren garrantzia	12
3.5. Eskolaren garrantzia erresilientzia-prozesuetan	13
3.6. Irakaslearen funtzioa eta formakuntza	15
4. Helburuak	18
5. Metodoa	18
5.1. Testuingurua eta parte-hartzaileak	19
5.2. Informazioa jasotzeko tresnak	20
5.3. Informazioa aztertzeko prozedura	21
6. Emaitzak	22
6.1. Bilakaeran dauden ACE ikusezinak	23
6.2. ACE eta eskola: birtraumatizazioa ala trauma gainditzea?	25
6.2.1. Eskola-sistemaren gabeziak	25
6.2.2. Eskola-sistema hobetzeko proposamenak	26
6.3. Irakasle sentikorraren eta seguruaren beharra	29
6.4. Irakaslearen formakuntza, desinteresaren adibidea	33
7. Ondorioak	36
8. Mugak eta hobekuntza proposamenak	39
9. Erreferentziak	40
10. Eranskinak	47

1. Sarrera

Haur Hezkuntzan hurrek munduarekin eta ingurunearekin lehenengo kontaktua izaten dute. Aldi berean, garapen fisikoaz gain, garapen emozionalari ekiten diote, haien nortasuna eraikitzen hasiz eta horren oinarriak izango direnak ezarriz. Hortaz, urte horietan bizi ditzaketen esperientziek haien etorkizuna erabat baldintzatu dezakete. Esperientzia horien artean, ACE (Adverse Childhood Experiences) edo EGG (Esperientzia Gogor Goiztiarrak) aurki daitezke, traumak eragin ditzaketen gertaera bortitzak direnak. Horiekin arazo nagusi bat dago: gizarteak ez du horien inguruko ezagutzarik ezta kontzientziarik ere, hori eskolan islatuz eta ACE ikasleak birtraumatizaziora eramanez. Horregatik, Barudyk (2019, apud Marrodán, 2019) esan bezala, ez da inoiz ahaztu behar haurren ongizatea komunitate oso baten akzioen emaitza dela; izan ere, alde batetik, gure praktikak haurren sufrimenduaren parte bat izan daitezke, edo, beste aldetik, ongizate eta erresilientzia iturri.

Irakasle eta eskola bezala, behar bat dago ACEkin. Hezkuntzan eta gizartearen, erabat ezezaguna eta deserosoa den gaia da, ez baita adbertsitateaz hitz egiten. Gaur egun, zorionez, mugitzen hasi da, eta, lan honen bidez, pausu bat eman nahi da, ahal den heinean, gaiarekiko kontzientzia hartzea sustatzeko asmoz.

Hori horrela izanda, gaia eta lanaren abiapuntuak marko teorikoan jasotzen dira; ACEen inguruan literatura zientifikoak identifikatzen dituen gabeziak eta aukerak aztertzen direlarik. Ikerketa-helburuak finkatu ondoren, interesgarria iruditu zaigu Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Udako Ikastaroak (UIK) fundazioak 2022an eskainitako *Haurtzaroan adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen*¹ ikastaroaren edukiak aztertzea. Jasotako informazioa ikastaroaren zuzendaria eta unibertsitateko irakasle eta ikerlaria den Gema Lasarteri egindako elkarrizketa sakonarekin osatu da. Ikerketa gauzatzeko metodo kualitatiboak aukeratu dira, hezkuntza komunitatearentzat esanguratsuak eta erabilgarriak izan daitezen. Ondorioetan, horren garapenerako eta irakasleen formakuntza birsortzeko aholkuak ematen dira.

Azken finean, hezkuntzan, aukera berdintasunean eta justizia unibertsalean arreta jartzea ezinbestekoa da norbanakoaren ongizatea bermatzeko eskubidea eta gizarte osoaren garapen osasuntsua ahalbidetzeko. Frederick Douglasssek (1817-1895) dioen bezala, “errazagoa da haur indartsuak eraikitzea, haur nagusi hautsiak erreparatzea baino”.

“It is easier to build strong children than to repair broken men”

(Douglass, datarik gabe, apud Aguado et al., 2020)

1

<https://www.uik.eus/eu/jarduera/haurtzaroan-adbertsitateak-bizi-izan-dituzten-umeen-eskolaratze-prozesuak-ikertzen>

2. Justifikazioa

Ezinbestekoa da eskolan dauden profesionalak haur-aniztasunari egokitasunez erantzuten jakitea, dibertsitatearen aurrean, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua eraginkortasunez aurrera eraman dezaten. Aniztasun egoeren artean, Esperientzia Gogor Goiztiarrak aurkitu daitezke, haurtzaroan bizitzen diren gertaera traumatikoak izan daitezkeenak, irakasleekin hazi eta garatu beharreko haurrengan zuzenki eragiten dutenak. Horiek ACE (Adverse Childhood Experiences) bezala ezagutzen dira ere bai; azken hau aurrerago aztertzen den kontzeptua izanik.

Horregatik, inklusioa eta berdintasuna beharrezkoak dira hezkuntzan, sistema eraldatzeko beharrezkoa den hezkuntza sortzea ahalbidetzen dutelarik, eta, beraz, hurrei bazterte-, marjinate- eta ezberdintze-kasuei aurre eginez, bide eta eskubideak eskaintzen zaizkielarik; jomuga hezigarria ez litzateke lortuzat hartu behar ikasle guztientzat hori lortu ez bada (Unesco, 2015, apud Jausoro eta Aranguren, 2019).

Baina, guzti horretan arazo eta gabezia handi bat aurkitzen da: irakasleek ez dute horretarako beharrezkoa den formakuntza eta laguntza jasotzen. Hortaz, Esperientzia Gogor Goiztiarren (ACEen) aurrean ez dakite zer egin behar duten eta ezinegonean sentitzen dira kasuak ezin maneiatzeagatik. Eta horixe da lan honetan ikertzen eta ezagutzen dena: ACEen eta horien inguruan dauden irakasleen formakuntzaren gabeziak eta aukerak. Halaxe bildu da egin berri den Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza eta Kirola Fakultateko ikasleen jakintzen ikerketa txiki batean. Alde batetik, ACEen ezagutzari eta horien ezaugarrien inguruan galdetzen zaienean, zehazki atxikimenduarekin lotutako nahasteen inguruan, %59,1ak ezagutzen dituela esaten du. Bestetik, etorkizuneko irakasleen %68aren arabera, haurtzaroan esperientzia gogor goiztiarrak bizi dituzten ikasleek ez dituzte hezkuntza behar bereziak, nahiz eta teoriak horiek horrela hartu beharko lirakeela esan. Gainera, azpimarratzekoa da %81,8ak bere formakuntzan zehar ACEen inguruan informaziorik jaso ez duela ziurtatzen duela, irakasleen unibertsitate formakuntzan gaiaren ikusgarritasun falta agerian jartzen duena (Sarraga et al., 2022).

Honen harira, 2022-2023 ikasturteko Haur Hezkuntzako 4. mailako ikasleei bidalitako ikasketa-planean, gradua amaitzerakoan eskuratu beharreko gaitasunen artean, ez dago ACE edo Esperientzia Gogor Goiztiarren inguruko arrastorik. Baina, hau gobernuaren interesa izan daiteke; ikasturte honetan, Haur Hezkuntzarako dekretu berri bat dago, Hezkuntza Sailean aurkitu daitekeen 75/2023 DEKRETUA (2023). Hasiera batean, hori ezin zen gobernuko Hezkuntza Sailean aurkitu. Aurretik aipatutako ikasleei dekretu berri horren zirriborroa eskaini zaie, ezer azaldu gabe eta haiek aztertu eta ulertu behar izanez. Gainera, urte osoan zehar horrekin lan egin da, onartu gabe baina indarrean egon delarik. Ikasturte amaieran, hori argitaratu da. Horrek Haur Hezkuntzan garatu beharreko kompetentziak eta

eremuak jasotzen ditu, adinaren arabera sailkatuta, baina, esan beharra dago sailkapena modu orokorrean egiten dela; izan ere, ongizateaz hitz egin arren, ez da ezer zehazten esperientzia gogor goiztiarrak bizi izan dituzten hurrekin egin behar denaz.

Era berean, Espainiako herrialdean aplikatzen den abenduaren 29ko Lege Organikoak 3/2020 (LOMLOE bezala ezagutua, hemendik aurrera horrela edo aipatutako moduan egingo zaio erreferentzia) hezkuntza-sistemak hezkuntza behar bereziak dituzten haurren detekzio goiztiarra egiteko beharrezko baliabideak izango dituela ziurtatzen du, laguntza hori eskolaratzetik diagnostikoa egiten denera arte luzatuz. Horren arabera, hezkuntza behar berezien artean, hurrengoak hartzen dira: ezgaitasun edo jokaera larrien nahastea, komunikazio eta hizkera zailtasunak eta eskolaratze aldi batez edo bizitza osoan zehar jasaten dituztenak. Ondorioz, oztopoei aurre egin behar dietenek sarbidea, presentzia edo ikaskuntza-prozesuan parte hartu ahal izateko, laguntza eta arreta hezigarri zehatzak izanik haien garapen egokia bermatu behar da ikaskuntza-helburuak lortzeko. Zehaztu gabeko ideia ugari daude, eta, berriro ere, esperientzia gogor goiztiarren arrastorik ezin da aurkitu hitz horietan.

Inklusioa sustatzeaz eta gizartearen beharretara egokitutako hezkuntzaz eta eskolaz hitz egiten da ere bai. LOMLOEk (3/2020, abenduaren 29koa, Hezkuntzakoa) Haur Hezkuntza boluntarioa dela, eta honen helburua ikasleengan garapen fisikoa, afektiboa, soziala, kognitiboa eta artistikoa sustatzea dela dio, elkarbizitzarako behar diren balore hiritarrak bereganatzen diren heinean. Gainera, norbere identitate positiboa eta orekatua zein berdintsua erraztasunez lortzea azpimarratzen du, autonomia pertsonala bereganatzen delarik. Baina, hori ezinezkoa da ikasle guztien beharrak eta ezaugarriak kontuan hartzen ez badira. Argi dago bertan definitzen den Haur Hezkuntza orokortasunean azaltzen dela eta ez dela errealista.

Horregatik, abenduaren 29ko hezkuntzari buruzko 3/2020 Lege Organikoak jasotzen duen bezala, irakasleriaren formakuntza eta kualifikazioa sustatu behar da, ikerketa, esperientziaz eta berrikuntza hezigarritik abiatuz. Hori esatea polita bada ere, ez da koherentea, errealitatea horretatik oso urrun dago eta; izan ere, irakasleriaren oinarrizko formakuntzan gabeziak egoteaz gain, horrelako kasuen aurrean aurkeztzen den laguntza murrizta da, nahiz eta horrelako egoerak bizi dituztenek laguntzak eta sostengu bereziak jasoko dituztela ziurtatu, ez gara oso urruti joan behar eskoletan gertatzen dena ikusteko. Kasu hauetan azpimarratzekoa da eskoletan ez dakitela zoritxarrei aurre egiten, irakasleek ez baitute ezagutzariik ezta baliabiderik ere. Eskolaz kanpoko laguntza eskatu behar da, eta prozesu horiek oso luzeak dira, hori azkarra dela saldu nahi den arren. Ondorioz, erabat beharrezkoa da irakasleek egoera horiei aurre egiteko gai izatea, laguntza iritsi bitartean, haur guztien ikaskuntza aukera berdintsua bermatzea posible eginez.

3. Marko teorikoa

Ikerketa lan honi ekin aurretik, beharrezkoa da zenbait oinarri teoriko ezartzea, gaiaren inguruko jakintasuna aberasteko asmoz. Horretarako, ACE kontzeptuaren bilakaerarekin hasten da, horren sorrera eta esanahia azalduz, ondoren, eskolan eta irakaslerian murgiltzen jarraitzeko.

3.1. ACE kontzeptuaren bilakaera

Urtez urte, Bowlby, Ainsworth, Spitz, Wolf eta bestelakoek ACE kontzeptua landu zuten atxikimenduaren eta lotura afektiboen teorietan oinarrituz (Garay et al., 2019). Baina ez zuen berezko garrantzirik ezta izenik hartu XX. mendeko 90ko hamarkadara arte, 1998an Felittiren ikerketa egin zen arte. Azken honek haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarrek gizakien bizitzan dituzten eraginak aztertzea hartu zuen abiapuntu; izan ere, jarrera-zailtasunak zituzten ikasleak haurtzarotik eratorritako arazo neuromotore horren eragile posibleztat hartu ziren.

Horren arabera, gaixotasunak kontrolatzeko eta saihesteko baliabideak bilatzen dituzten zentroek (Centers for Disease Control and Prevention edo CDC) eta Kaiser Permanente osasun zentroek, 1995-1998 bitartean, ikerketari ekin zioten Estatu Batuetako 17.000 parte hartzaile baino gehiagoren ezaugarriak jasoz. Hortik, esperientzia gogor goiztiarrek helduen %60an baino gehiagoan osasun fisiko zein mentalean negatiboki eragin dezaketela ondorioztatu zen (American Academy of Pediatrics, 2015). Beraz, horren bitartez, osasunaren eta esperientzia gogor goiztiarren arteko erlazioa ikertu zen (Aguado eta Álvaro, 2020), elkarren arteko eraginak aztertu zirelarik. Horrela, CDCren esanetan (2021), gai horren inguruan historian zehar egin den ikerketa sakonenetariko eta garrantzitsuenetariko bat izanda, ingelesetik eratorritako ACE kontzeptua jaio zen (Adverse Childhood Experiences), euskaraz, Esperientzia Gogor Goiztiarrak (EGG) bezala ezagutua.

Hortik abiatuz, ikasleak beste ikuspuntu batetik begiratzearen beharra aldarrikatzen da, horiek "trauma sentikorra" bezalako lenteekin behatuz eta tratatuz (Garay et al., 2019). Aldi berean, Vega-Arcek eta Núñez-Ulloak (2017) ACEak gizartera hurbiltzen ari direla diote, kontzientziazio-testuinguru batean zabalduz, haurrenganako tratu txarren inguruan eta horien eraginaz jendea ohartarazten ari den heinean.

ACE-en inguruan hitz eginda, garrantzitsua da kontzeptu horrek zehazki zer biltzen duen aztertzea. Beraz, horiek gertaera traumatikoak bezala deskribatu daitezke, osasunean eragin zuzena izan dezaketelarik; tratu txarrak, abusua eta babesik gabeko garapena barne hartuz, besteak beste (Boullier eta Blair, 2018). Azken hauek 18 urte bete baino lehen bizi direnak dira, zehazki, haurraren kontroletik urrun dauden etengabeko gertaera edo

esposizioak dira, modu negatiboan honen ongizatea kaltetu dezaketenak (Casas-Muñoz et al., 2021).

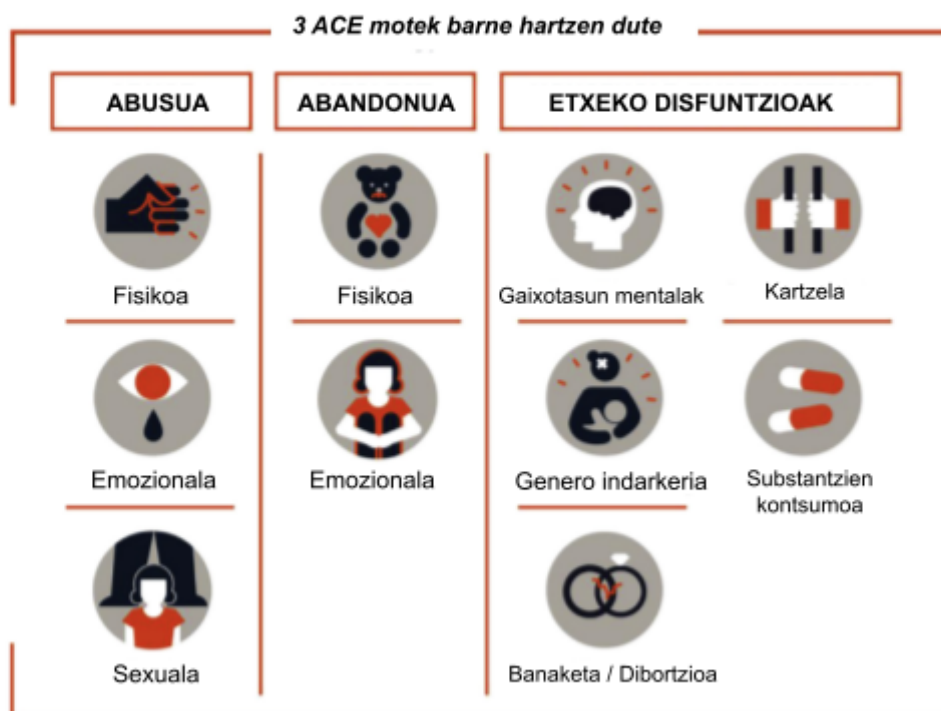
3.2. ACE motak

ACEn inguruan hitz egiten denean, zoritxarrez hitz egin daiteke ere bai, hau da, haurrek pairatzen dituzten egoera bortitzez: haurtzaroaren abandonua, abusuak, indarkeria mota ezberdinak, familia disfuntzioak (droga, pobrezia, dibortzioak, LGTB kasuak...)... besteak beste (UIK, 2022).

Zehazki, Robert Wood Johnson Foundation-ek (2013, apud Boullier eta Blair, 2018) azaldu bezala, hiru mota bereizi daitezke: abusua, abandonua eta etxeko disfuntzioak (Ikusi 1. Irudia, euskaratua).

1. Irudia

The 10 categories of ACE (ACEn 10 kategoriak, euskaratua). Iturria: Robert Wood Johnson Foundation (2013) (Copyright).



Lehenik eta behin, abusuari erreparatuz gero, abusu fisikoaren inguruan, Pedreirak eta Martinek (2009), istripu baten eraginez gertatzen ez diren ekintzak edo jarrerak direla diote, haurraren mina edota gaixotasuna eragiten dutenak izanik. Azpimarratzekoa da azken hau askotan zigor bezala erabiltzen dela, diziplina okerrerako baliabidetzat hartuz (Plascencia, 2009). Baina ez da soilik alor fisikoaz abusatzen, baizik eta emozionalaz ere, lbabe eta Jauregizaren esanetan (2011); haurrak manipulatu direnean haien osasun mentala kolokan jarritz, adibidez, txoratzen ari direla pentsaraziz, etengabe gezurrak esanez, mehatxuak eginez... besteak beste. Abusu sexuala multzo honen barruan aurkitzen da ere, baimendu gabeko jardura sexuak definitzen dute ekintza edo jarrera hau, non haurra ez

den hori ulertzeko ezta ezetz esateko gai eta indarrean edota mehatxuan hori egitera behartzen duen helduren bat dagoen (Cantón-Cortés eta Cortés, 2015).

Bigarrenik, abandonuaren multzoa aurkitzen da, alor fisikoa eta emozionala bereiziz; lehenengoak, haurren behar fisikoak diren elikadura osasuntsua, higiena, osasunarekiko arreta, hezkuntza egokia, etxebizitza... bezalakoak jasotzen ditu (Acevedo et al., 2017); bigarrenak, aldiz, afektu faltan oinarritutako garapena azaltzen du, haurren esperientzia emozionalak gutxiatea edota horiei haien buruari buruzko ideia negatiboak bereganatzera eramatea barne hartuz (Riaño, 2019).

Hirugarrenik, etxeko ingurunean ematen diren egoerak edo gertaerak jasotzen dira. Oso garrantzitsua da familia giroan ematen den harremana eta egoera haurren ongizaterako. Azken finean, Garibay-Ramirezek eta lagunek (2014) dioten bezala, gurasoak haurrarekiko atxikimendu seguruena eta gertuena dutenak izaten dira, haurren autoestimua eta frustrazioaren kudeaketaren garapenean zuzenean eraginez. Beraz, guraso batzuen jarrera ezegonkorra eta heldugabetasunezkoa aurretik aipaturiko ACEak gertatzearen eragileak izan daitezke (López et al., 2015). Betiere, guzti hau tratu txarrekin lotuz. Azken hau gizakiarengandik jaiotako fenomenotzat har daiteke, gizartearen historiaren antzintasuna bezain zaharra dena; fenomeno unibertsal bat da, muga kulturalik, sozialik, ideologikorik eta geografikorik ez dituen (Losada eta Porto, 2019).

Ondorioz, Garcia eta Viloriak (datarik gabeko PPT-a), ACEak istripu baten eraginez gertatzen ez diren ekintzak edo jarrerak direla diote, haurren ongizatea eta seguritatea erabat frustratzen eta mehatxatzen dutenak, oinarritzko behar psikologikoak zein fisiologikoak asetzea oztopatuz eta trauma bat garatzeko aukera izatera eramanez.

3.3. ACE ondorioak

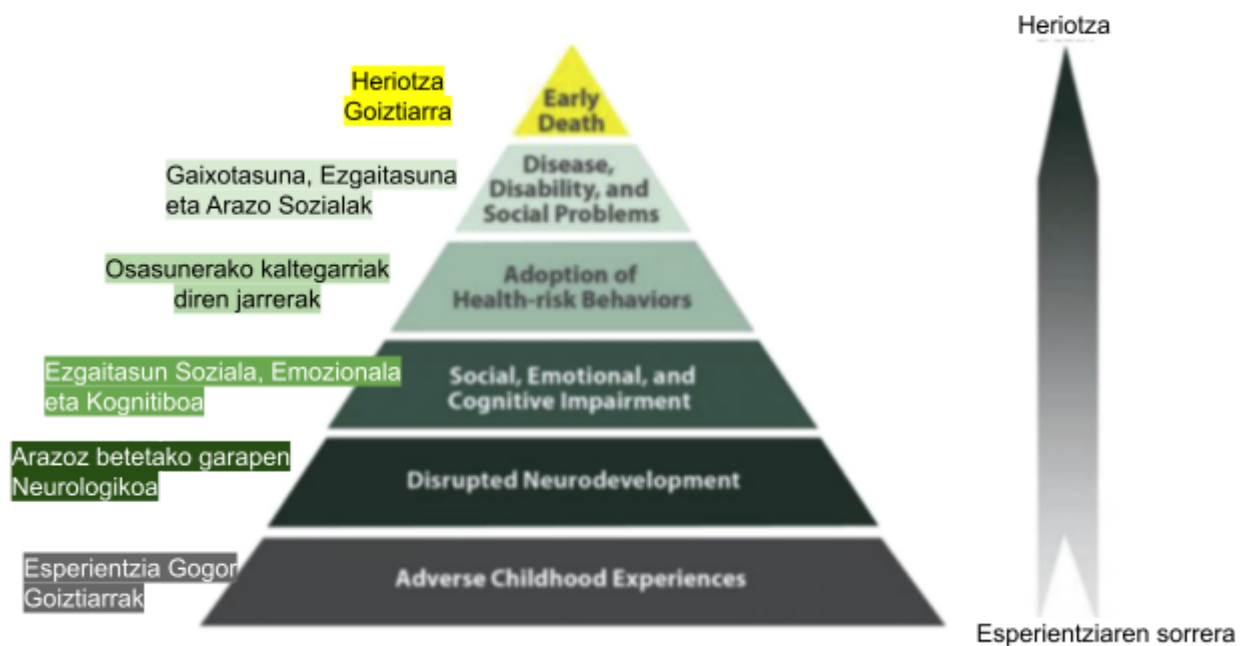
ACEak txikitik bizitzeak haurren garapenean kalteak sor ditzake. Zenbait ikerketek frogatzen dute egoera traumatiko ezberdinak bizi izan dituzten haurrek egokitzapen-arazoak, harreman sozialetan zailtasunak, autoestimu baxua eta norbere buruarengan segurtasunik eza izaten dutela (Shapiro, 2011; Fernández, 2017; Vega-Arce eta Nuñez-Ulloa, 2017, apud Corres-Medrano et al., 2022). Horiek guztiek estresa eragiten dute, garuna eta nerbio-sistema kaltetzen dutelarik (Stevens, 2016). Hori horrela izanda, Garai eta lagunekin (2022) bat eginez, ikusezinak eta iraunkorrak diren ondorioak jasatera eramaten dituzte haurrak.

Horren arabera, Centers for Disease Control (CDC) and Preventionek (2021) egindako ikerketa batek EGGeak edo ACEek eragin ditzaketen ondorioak hurrengo irudian (ikusi 2. Irudia, euskaratua) zerrendatzen ditu. Horretan, ACEa gertatzen denetik heriotzara iritsi arte gerta daitekeena ordenatzen da. Esperientzia Gogor Goiztiarretik hasiz, pixkanaka arazoz eta zailtasunez betetako garapen neurologikoa gerta daiteke, gizarteratzeko,

emozionatzeko eta alor kognitiboa lantzeko oztopoak sortuz. Ondoren, guzti horrek osasunerako kaltegarriak diren jarreraren bereganatzea dakar, gaixotasunak, ezgaitasunak eta arazo sozialak sortuz.

2. Irudia

The ACE pyramid model (ACE modelo piramideia, euskaratua). Iturria: CDC (2021).



Osasuna eta pertsonarengan ACEak eragiten dituzten ondorio horien artean, sistema immunea eta endokrinoa sartzeaz gain, azpimarratzekoa da Kalmakis eta Chandler-ek (2015) aipatutako garunaren garapenarekiko eraginak. Hau da, egoera horiek haurrengan estresa eragiten dutenez, nerbio-sistemaren gehiegizko estimulazioa gertatzen da hipotalamoaren funtzionamendua asaldaturaz; azken hau hormona ezberdinak sortzeaz arduratzen delarik.

Epe motzean ematen diren deserregulazio horiek, izaera fisikoan eta jarrera-aldaketetan zuzenean eragiten dute, gorputza estres faktore horretara egokitzen doan heinean. Baina, epe luzera, horrek txarrera egin dezake sisteman nahasmenduak eraginez; adibidez, karga alostatikoa agertuz (McEwen, 2007). Karga hori gaixotasun kardiobaskularrekin lotzen da; alostasia gorputzari egoera ezegonkorrei eta gogorre aurre egiten eta egonkortasun bat lortzen laguntzen dion odolaren presioarekin lotutako prozesu biologikoa da. Honen bidez, sistemaren higadura ekidinez, egonkortasun bat lortzea ahalbidetzen duten aldaketa fisiologikoak zein psikologikoak ematen dira (James, 2020). Horregatik, ezinbestekoa da hori mantentzea eta ez kargatzea, Sotolongo eta Mendieta (2021) azaltzen duten egoera berean jarraitzeak eragiten duen homeostasia ez bilakatzeko.

Aldi berean, karga alostatikoa, McEwen-en (2017) esanetan, gizakia hazi heinean sor daitezkeen gaixotasun fisiko zein psikiatrikoen erruduna izan daiteke. Bestalde, arazo kardiobaskularrez gain, horrelako egoerak bizi dituztenek beste hainbat gaixotasun gara ditzakete; minbizia eta gibel- edota birika-zailtasunak. Azken finean, bizitako egoeren ondorioz, heldu bilakatzen diren haurrak beste pertsonak baino erretzeko, alkohola edateko edota jarrera antisozialak izateko aukera gehiago dituzte. Halaxe adierazten dute Boullier eta Blair-ek (2018); ACEei aurre egin behar dieten haurrek horiek pairatzen ez dituztenek baino hiru aldiz osasun kalitate txarragoa dute.

Hortaz, horrelako egoerek eta ondorioek, trauma bilakatu daitezkeenak, osasuna, emozioak eta jokabidea erregulatzeko zein irakasleekin (eta gainerakoekin) harreman positiboak ezartzeko haurren gaitasuna arriskuan jartzen dute (Craig, 2016, apud Corres-Medrano et al., 2022).

3.4. Atxikimenduaren garrantzia

Harremanaz hitz eginda, haurrek helduekiko garatzen duten atxikimenduzko jarrera aipatu beharra dago. Atxikimendua estresaren babeserako eta erregulaziorako sistema psikobiologiko eta motibatzailetzat har daiteke; horren inguruan, babesaren gerrikoa sortzen da (Lecannelier, 2018).

Zehazki, atxikimendua Ainsworth-ek (1873) eta Bowlby-k (1969) garatutako kontzeptua da, pertsonen arteko konexioa gertatzen denean sortzen den iraupen luzeko eta sakonki ematen den lotura emozionala bezala definitu daitekeena (Zamalloa, 2021). Horrekin, 60ko hamarkadan, ezaguna den atxikimenduaren teoria sortu zuten, esperientzia goiztiarrek eta jaio bezain laster bizirauteko sortzen diren lehenengo konfiantzazko harremanek haurraren garapenean duten eragina aztertzen duena (Benlloch, 2020). John Bowlby-k alor teorikoa jorratu zuen eta Mary Ainsworth-ek, berriz, alor praktikoa egoera arrotzak aztertuz (Cortina eta Marrone, 2017).

Harreman horren bitartez, jaio berria den haurrak lehenengo sentimendu positiboak (segurtasuna, afektua, konfiantza) eta negatiboak (segurtasun eza, abandonua, beldurra) esperimentatzen ditu (Cordellat, 2008). Aldi berean, horiek segurtasuna emanaz gero, bere ingurunea esploratzeko eta maneiatzeko segurtasuna sentituko du arriskurik sentitu gabe eta behar duenean horretan babesa bilatuz (Bowlby, 1988).

Gainera, aipatzekoa da atxikimenduak adopzioen inguruan duen eragina. Adoptatzeaz dauden haurrak, familia batean behin-betiko ezarri arte, beste hainbat familiengandik igaro edo denbora baterako harrera etxeetan edota bizitegi-zentroetan egon daitezke. Hortaz, haurrak, pixkanaka leku horietan ezagututakoekin loturak ezartzen doaz. Baina, hainbeste inguru ezberdinetatik igarotzearen ondorioz, lotura ugarien apurketa jasan duen haurrarekin topo egiten da, atxikimendu desantolatu bat garatzeko aukera izanik. Eta,

hori ez da osasuntsua atxikimenduzko portaera baten sorrerarako, nahiz eta adin goiztiarretan gertatu (Legaz, 2015).

Atxikimenduaren inguruko informazioari dagokionez, beharrezkoa da horren barnean bereizten diren mota ezberdinak ezagutzea (Comino, 2019). Lehenik, segurua aurkitzen dugu, %65-70ak bizitzen duena eta haurraren eta erreferentearen arteko konexioa arazorik gabe ematen denean gertatzen dena da; bigarrenik, anbibalentea, %10-15ek pairatzen dute, afektiboa dena baina seinaleak interpretatzeko zailtasunak dituena da; hirugarrenik, %20ak hartzen duen ekiditezkoa eman daiteke, honen arabera, erantzukizun gutxi eta haurraren bazterkeria ematen da; eta, azkenik, desantolatua aurki dezakegu. Azken honek, umeen %10-12ak sufritzen du, tratu txarrak edo axolagabekeriak osatzen dutelarik.

Azken finean, Dávilak (2015) dioen bezala, atxikimenduaren oinarrizko funtzioa babesa eta zaintza da, garapenean duen berezko garrantziagatik, beste sistema motibatzaileen artean leku pribilegiatua hartzen duena; haurren barneko mundu psikikoa eta fantasiak lehen mailako zaintzaileekin bizi dituzten esperientzien ondorioak direlarik (Marrone, 2018). Beraz, hori jakinda, Malekpour-en (2007) hitzak jarraituz, atxikimenduzko lotura horrek haurraren bizitza osoan zehar garapen fisikoan, kognitiboan, emozionalean eta afektiboan eragina duela esan daiteke.

Argi dago atxikimendua gehienbat familia-giroan ematen dela, baina baita eskolan egunero ordu askoz igarotzen duten irakasleekin ere. Horregatik, kalitatezko atxikimendua emateko, Bowlbyren (1980) atxikimendu-harremanaren hiru irizpideak betetzen direla bermatu beharko litzateke; gertutasuna bilatzea, segurtasuna eta babesa sentitzea.

3.5. Eskolaren garrantzia erresilientzia-prozesuetan

Haurrak egunero hainbat ordu igarotzen dituzte eskolan, praktikaren bitartez ikaskuntzen sortzailea den eta gaitasunak garatzeko beharrak asetzea posiblea den horretan (Uriarte, 2006). Bertan, arazoan ebazpenerako tresnak, trebetasun sozialak, gaitasun kognitiboa, harremanak eta hiritartasuna lantzen dira (Ruiz-Narezo eta Peso, 2018). Eta horiek irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan erabateko eragina dute. Hortaz, Uriartek (2005) esan bezala, eskolak behar horiei erantzuna eman behar die ikasleak beraien ezaugarriengatik edo esperientziengatik mugatu gabe. Horien barnean, ACEak daude.

Ikerketa ugariak eskolak, irakasleek eta eskolako esperientziak erresilientzia eraikitzeke duten rola azpimarratu dute. Eskola ikasle guztien garapen integralerako eta erresilientziarako testuingurua izan daiteke; hau da, egoera arrotzen edo esperientzia gogorreire aurre egiteko, horiek onartzeko eta ikasleak eraikitzeke gai izan behar da, haurrengan gizaki guztiek garatu beharreko gaitasuna dena. Azken finean, Noriega eta lagunak (2015) hitzei jarraituz, erresilientzia eskuratzea bizitzaren prozesua da, pertsona guztiak haien bizitzan zehar estresa, trauma eta etendura bezalako egoerak eta

esperientziak noizbait bizitzen dituztelako, hori baliabide eta behar pedagogiko bilakatzen delarik. Haien esanetan, beraz, erresilientziak ikaste-eremuekin lotura zuzena dauka.

Erresilientzia eta eskolan aurrera eraman daitekeen Bronfenbrenner-en eredu ekologikoa estuki lotuta daude. Eredu horren bitartez, gizakiaren garapena bizi den inguruen eta horietan nola moldatzen den arabera aztertu daiteke (Orengo, 2016). Eta, hori jakinda, Bronfenbrennerren (1987) hitzetan, erresilientzia pertsonen baliabideekin lotuta dago, arrisku-eta mehatxu-egoerei aurre egiten eta horietara moldatzen laguntzen dielarik horrelako egoeren aurrean haurrak erresiliente bilakatuz. Baina, jakin beharra dago hori ez dela ezaugarri estatiko bat, baizik eta bizitzan zehar aldatzen joan daitekeela une zehatzetan, horri esker garapen pertsonala eta konfiantzaren handitzea ahalbidetuz (Ruiz-Narezo eta Peso, 2018). Esperientzia gogorak saihestezinak direla eta gainditu daitezkeela pentsatzen duten arren, gehiegizko antsietatean eta amore ematean jausi gabe. Horregatik, hori eskolan zabaltzea beharrezkoa da, Oriol-Bosch-ek (2012) esan bezala, horrela ikasleen arteko konfiantza eta egonkortasun emozionala lortzen baita; betiere, gain-babesa eta arriskuen saihestea ekidinez, horiek bizi gabe erresilientzia ezin baita garatu.

Horretarako, erresilientzia sustatzeko oinarrizko bost estrategia baliatu daitezke (Lavilla, 2013): ikaslea bere osotasunean eta berez den bezalako errespetatzea eta onartzea; emozioak kudeatzen irakastea; galdera eragileak erabiltzea haurrak parte hartzera gonbidatuz; eta, irakasleek narratiba positiboak eta sortzaileak baliatzea.

Hori horrela izanda, gaur egungo eskolaren erronka bat baldintza ezberdinek eragindako beste beharrak eta gaitasunak planteatzen dituen erantzun hezitzailea izan daiteke; arrisku edo ahulezi bereziko egoerak, familiaren atentzio ezegokia jasotzea, tratu txarrak edo eraso egoeran bizitzea, genero indarkeria pairatzea, gaixotasunak jasatea, abandonu egoeran egotea... bezalako ACEak kontuan hartzen direlarik (Jausoro eta Aranguren, 2019).

Eskola edozein haurraren bigarren erreferentziazko espazioa eta kasu batzuetan tratu eta zaintza egokiak jasotzen duen gune bakarra dela jakinda, eskola inklusibo baten alde egin behar da (Garai et al., 2022); ikasle guztiak barne hartzen direlarik haien ezaugarriengatik baztertu gabe, eta haien beharretara erantzuten duen irakasleak moldatutako hezkuntza-prozesu bat eraikiz. Horrela, inklusioari ekiten zaio, López-Vélezen (2018) esanetan, hezkuntzaren eta gizartearen oinarrizko printzipioa dena. Hortaz, helburua ez da soilik guztientzako eskola bat egitea, baizik eta eskola espazio kohezitzaile eta inklusiboa egitea, non azken hau osatzen duten guztien (familiak, ikasleak, irakasleak, laguntzako profesionalak eta gainerako laguntzaileak) onarpena ematen den eta aukera berdintsuen, justizia eta ekitatea sustatzen duten baldintzak bermatzen diren (López-Vélez et al., 2020).

Horren ildotik, aipatzekoak dira traumarekiko sentikortasuna adierazten duten eskolak, edota *Trauma Sensitive Schools* bezala ezagutzen direnak. Hauek Massachusetts Advocates for Children eta Harvard Law School-ek egindako Trauma and Learning Policy Initiative (TLPI) programaren bitartez izendatuak izan dira, 10 urtez baino gehiago Trauma Sensitive Schools garatzeko eskola ezberdinekin lan egin duena (Osher, 2018). Horiek, Martinezen (2020) esanetara, eskola komunitatearen parte bezala ulertzea garrantzitsutzat hartzen dute, ikasleak segurtasunean, ongietorriak eta lagunduak sentiaraziz; izan ere, gizarterako lagungarria den eskolak ACEak bizi dituzten umeen estresaren kontrolean eta babes psikologikoan esku hartu behar du. Horrela, Uriartek (2006) dioen bezala, ikasleek haien etxeetan jasotzen ez dituzten esperientzia positiboak bizitzeko aukera dute, banakoan garapena eta ikasle guztiei aukera berdina eskainiz, laguntza eta errespetua jasotzen dutelarik. Beste era batera esanda, horrelako eskolak trauma ezberdinen ondorioz ematen diren garapen, jarrera eta kognizio alterazioei erantzuteko gai dira, ikasleen arrakasta eta ongizatea bermatuz (Gherardi, 2020).

Beraz, Trauma Sensitive Schools-ekin, Craig-en (2015) hitzetan hezkuntzaren paradigma aldatu nahi da, zeinetan irakasleek haurren ikaste- zein gizarteratze-zailtasunetan lagundu nahi eta ahal duten, ikasleen arrakastaren ikuspegi berritzaile bat sustatuz.

Azken finean, horrelako ACEak bizitzeak ikaskuntzan, banako garapenean, talde-lanean eta eskolako elkarbizitzan eragina du. Eta, azpimarratzekoa da gaur egungo eskola aukeraz betetako laborategi bat dela, moldakorra, irekia, sortzailea, dinamikoa, gogotsua, arrakastatsua eta inklusiboa izatea eskatzen duena (Jausoro eta Aranguren, 2019). Aldi berean, Horrillok (2013) esan bezala, kontuan hartu behar da traumaren ondorengo estresa eta erresilientzia gaixotasunak eragin ditzaketela, beste batzuk horietatik indartuak ateratzen diren heinean, eta, eskolaren zeregina, zehazki, bigarren hori betetzea izan behar da.

3.6. Irakaslearen funtzioa eta formakuntza

Irakaslearen rola oso garrantzitsua da, eta, are gehiago horrelako egoeren aurrean. Horren funtzio nagusienetariko bat, Garai eta lagun (2022) esanetan, ikasleen aurre-azala izatea da, horiei emozioen erregulazioa garatzen laguntzen dielarik. Hori horrela izanda, irakasleria oinarrizko hiru konpetentzietan formatu behar da: pazientzia, iraunkortasuna eta jarraikitasuna. Horren arabera, bere izaera mugatzailea edo indartzailea izan daiteke; izan ere, gelan estresatuta dauden haurrak egoten dira, eta, ez daude ikasteko prest, baizik eta, bizirauteko beharra dute, eta, azken hau ez da erraz gainditu daitekeen irakasgaia (Martínez-García, 2019).

Beraz, hurrengo hitzetan esaten den bezala:

Irakasleak eskola-testuinguruan haurren garapen egokia sustatzeko betetzen duen bidaide-papera funtsezkoa da, baina are garrantzitsuagoa familiak ezinbestekoak diren premiak ase ezin dituenen. Azken finean, arreta ez da bakarrik haur hauek egin behar duten zereginen edo jokabideen jarri behar, baizik eta haurren inguruko helduengan eta haien zaintza-arduran (Corres-Medrano et al., 2022, 60.o).

Baina, Figley-k (1995) esan bezala, besteekiko ulermenak kostu bat dauka. Hortaz, hori jakinda, irakasleek zenbait gomendio jarraitu ditzakete hori ahalik eta hoberen egiteko helburuz (Auto-Ayuda para educadores, 2008): seinaleei arreta jartzea; egoerari aurre egiteko laguntza bilatzea; ulerkorra izatea eta horrek sentiarazten diona onartzea eta normalizatzea; noizbait bere pertsonan traumak bizi izanez gero, haurrekin horiek tratatzen ari badira, aldez aurretik bereak zaindu behar ditu; egoerari aurre egiteko zailtasunak izanez gero, profesional batekin kontaktuan jarri; eta, bere burua zaintzea eta bizitzen ari duen guztia prozesatzea.

Guzti hori kontuan izanda, irakasle erresilienteak eraiki behar direla argi dago, horiek hainbat ezaugarri edo gaitasun biltzen baitituzte (Moll, 2015, apud Corres-Medrano et al., 2022):

1. Zailtasunak aukera berrietan bilakatzea.
2. Norbere bizitza kontrolatzea.
3. Ahuleziak hitzez adieraztea.
4. Enpatia handia izatea.
5. Arazoei konponbideak bilatzea.
6. Erabaki garrantzitsuak hartzea.
7. Porrot egitea ikaskuntza-prozesuaren parte dela ulertzea.
8. Arrakastan porrot egitean baino gehiago oinarritzea.
9. Norberaren eta inguruko ongizateaz arduratzea.
10. Eskuzabala izatea.
11. Egiten dutena nork bere gain hartzea.
12. Norberak bere egitekotan zentratzea.
13. Norberak berezko arazoei aurre egitea.
14. Arlo profesionalean zein pertsonalean estresa kudeatzen jakitea.
15. Zailtasunezko gertaeren aurrean baikorra izatea eta umorearen bitartez bideratzea.

Baina, Corres-Medrano eta lagunak (2022) esanetara, hori lortzea ez da erraza, aldez aurretiko prestakuntza pertsonala eskaini behar delako.

Arazoa, eskola eta irakasleak ACE edo EGGei aurre egiteko prestatuta ez daudela da, ez dute hori ulertzen eta ez dute horiei erantzuteko formakuntzarik. Halaxe pentsatzen dute guraso askok, irakasleak egoera horiekiko sentsibilitatea dutela, baina, arlo horren

inguruan hasierako formakuntza bat jaso ez dutela, horren beharraren formakuntza-eskaera ugari egiten direlarik (Garai et al., 2022). Horretarako, beharrezkoa da umeen erreferenteak izango diren irakasleek konpetentzia emozionalak garatuak izatea, txikiek horiek imitatzen baitituzte, heldu horien jarrerak haien garapenera bereganatuz. Eta, Corres-Medrano eta Tresserrasen (2022) hitz horiei jarraituz, irakasleriak, ikasleen gaitasunetan konfidantza izateaz gain, bere irakasle-gaitasunean konfidatu behar du ere.

Formakuntza hori oinarrizkoa eta etengabekoa izan behar da, irakasleek ikasleekin landu beharrekoa modu egokian jorratzeko estrategiak eguneratuak izan behar baitituzte haien ezagutzak freskatzeko doazen heinean, moldatu beharreko egoeretan eta zailtasunei aurre egin beharrekoetan nola jardun jakinez (González et al., 2006). Horrela, Greco eta lagunek (2020, apud Corres-Medrano eta Tresserras, 2022) adierazi bezala, irakasleriari eduki zehatzak modu prebentiboan irakatsi behar zaizkio arazoak antzemateko tresnak izan ditzaten, hori baita praktika egokiena prebentzio eta interbentzio goiztiarrerako.

Horregatik, unibertsitatean jasotzen duten prestakuntza behar bezalakoa izan beharko litzateke, behintzat oinarrizko ezagutzak izateko, nahiz eta ondoren hori pixkanaka elikatu behar izan. Baina, zoritxarrez, hori ez da horrela. Izan ere, Magisteritzako ikaslegoak ez ditu konpetentzia sozio-emozionalak lanbideak eskatzen duena adina garatuak (Pertegal-Felices, Castejón-Costa, eta Martínez, 2011, apud Tresserras, 2017). Adibidez, Espainian dagoen Euskal Herriko Unibertsitateko Graduen sorreran, 2009-2010 bitartean, oraindik, unibertsitatearen egitura ez da gai erantzun eraginkorrak emateko talentuen aniztasunari ezta ikasleriaren interesei (Tresserras, 2017). Baina, hori gobernuaren interesaren ondorioa izan daiteke. Zoritxarrez, emozioak ez dira beti irakaskuntza faktoretzat hartzen (Smith 2019, apud Corres-Medrano eta Tresserras, 2022); gaur egun, irakasle askok haurrak emozionalki hezteko formakuntza nahikoa ez dutela uste dute, gelako zailtasun mentalak eta ezegonkortasunak kudeatzen ezin jakinez.

Hala ere, beste gobernu askotan, Walsh eta kideen (2019) hitzetan, ACEen trataera lehentasun bilakatu da, bereziki Erresuma Batuko Gales nazioan, non ACEak politikan eta praktikan uztartu diren. Baita Eskoziako Gobernuako Programetan sartu dira ere.

Hori dela eta, Zabalza eta Zabalzak (2011) dioten bezala, irakasleen formakuntzan gobernuaren zein unibertsitateen konpromisoa kontzientzia soziala eta pertsonala barne hartzea izan beharko litzateke, urte askotan zehar hori baztertu delarik; izan ere, urte askotan zehar horien rola haurren zaintzan baino ez dela zentratzen pentsatu da eta batzuetan pentsatzen jarraitzen da, profesionaltasuna baino, soilik pazientzia izaten, entretenitzen eta begiratzen jakin behar dela pentsatuz.

Ondorioz, unibertsitatean jasotzen den titulazioak ez du profesional horien eraginkortasuna ezta kalitatea bermatzen. Irakasleen kalitatezko formakuntza eraginkor bat lortzeko, unibertsitateek hurrengo irizpideak bete beharko lituzkete: haur-garapena

sakontasunean ezagutzea; etapan curriculuma garatzen jakitea; eta, hurrekin irakaskuntza-ikaskuntza prozesua aurrera eramateko tresnak bereganatzea eta maneiatzea (Zabalza eta Zabalza, 2011).

4. Helburuak

Hurrengo lerroetan, lan honekin lortu nahi diren zenbait helburu zehazten dira, zer, nola eta zertarako egitura jarraitzen dutelarik. Horrela, horiek zeintzuk diren, zeren bitartez lortu daitezkeen eta zertarako diren baliagarriak zehazten da. Azken finean, Galvisen (2011) esanetara, horiek lan honen egilearen asmoak dira, ikaslearen ezagutza- eta gaitasun-beharrak adierazi ditzaketenak.

1. ACEen inguruan jakintza sortzea; kontzeptua, motak, ondorioak eta helduaren eta haurren arteko harremana ulertuz. Horretarako, gai horri zuzendutako udako ikastaro baten kasu-azterketa eta horren zuzendariari egindako elkarrizketa sakona baliatuko dira, arlo horretan irakasleriaren formakuntza aberasteko eta sustatzeko.
2. ACEen inguruan eskolak eta irakasleriak dituen gabeziak identifikatzea bizipenetan oinarritutako aditu ezberdinen esperientziak eta hitzaldiak aztertuz, gaia ezagutzearen garrantziarekiko kontzientzia sustatzeko.
3. ACEak lantzeko eta zabaltzeko aukerak ezagutzea eta proposatzea; arlo desberdinetako adituen ekarpen teoriko eta praktikoak jasoz, irakasleriak horien aurrean izan dezakeen erantzuna hobetzeko.

5. Metodoa

Behin helburuak definituta, ezinbestekoa da ikerketa-lana aurrera eramaten eta horretan sakontzen laguntzen duen metodoa garatzea. Kasu honetan, metodo kualitatiboa baliatu da (Denzin eta Lincoln, 2013), ikerketa hezitzaileari aurre eginez.

Horren bitartez, ezagutzara eta errealitatera gerturatzea posible da, Duránen (2012) esanetan, ikerketa kualitatiboak behatzailea munduan kokatzen baitu. Izan ere, ikertzaile kualitatiboek objektuak haien eszenatoki naturaletan aztertzen dituzte, besteak beste, elkarrizketen bidez, horien esperientziak zein hitzak interpretatuz eta zentzua emanez, terminoak bilakatzen dituztelarik mundua ikusgarria eginez (Denzin eta Lincoln, 2000). Horretarako, Guba eta Lincolnek (1985) adierazi bezala, ikerketaren kalitatea bermatzen duena aztertutako pertsonen ekarpenen berreraikuntza egitea da.

Beraz, ikerketa kualitatiboa, Cotán-en (2016) hitzetan, ingurune naturaletan garatzeagatik beste ikerketa motetatik bereizten da, non lehenengo pertsonan bizitako esperientziei eta egoerei lekua ematen zaien. Horretarako, ikertzaileak, pertsonen esperientzien prozesuetan edo aldietan oinarrituta dagoen azterketa bat egiten dagoela

kontuan izanda, diseinu irekia erabili behar du, inolako epaiketarik egin gabe, edozein informazio entzutera irekita egonez eta hausnartze-jarrera izanik (Daza, 2018).

Azken finean, Guba eta Lincolnek (1985) esan bezala, edozein jarduera ikertzaile zenbait baloreekin konprometuta egon behar da; baliabide gisa, ikertzailea bere esperientzietan oinarritzen da ikuspegi hausnartzaile, historiko eta biografiko batetik pentsatuz. Eta, hemen eta orain, esperientzien, injustizia sozialen, egitura sozialen eta kulturalen arteko konexioak egiten saiatzen da, ikerketarako baliabide enpirikoak bilatuz (Denzin eta Lincoln, 2013). Horrela, informazioa triangulatzearen dekonstrukziora igarotzen da, mundua alde guztietatik begiratzen delako; hortaz, triangulatu beharrean, kristalizatzen da (Richardson eta St. Pierre, 2017).

Laburbilduz, Tresserrasek (2017) dioen bezala, metodo honen bitartez, errealitatearen interpretazioa eta ulermena bilatzen da, horren parte diren pertsona parte-hartzaileen eta ikertzaileen arteko elkarrekintzak eta berrelikadura teoriko-praktikoa posible eginez; kasu honetan, irakasleen formakuntza ACEetan aztertuz eta aberastuz, hori sustatu duen ikastaro baten eta bere zuzendariaren elkarriketaren kasu-azterketa egiten delarik. Azken honi esker, irakasleek ACEen inguruan dituzten gabeziak eta aukerak aztertzen dira, hauek testuinguru erreala batean sakontasunez aztertzen direlarik, dakarten konplexutasunaren ulermena eta ikaskuntza ematen den heinean (Durán, 2012), ikerketa hezitzaile bat posible eginez.

5.1. Testuingurua eta parte-hartzaileak

Irakasleen formakuntzaz hitz egiten dela, ikerketa lan hau horiek prestatzen dituen ingurunean aurrera eraman da. Zehazki, Euskal Autonomia Erkidegoko Euskal Herriko Unibertsitate (UPV/EHU) publikoan. Hau lanbide ezberdinetarako 103 gradu eskaintzen dituen entitatea da. Horien artean, 240 kredituko Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako graduak aurkitzen dira komunitate horren hiru probintzietan banatuak, horietako bakoitzean graduak azken urtean espezializazio ezberdinak eskainiz.

UPV/EHUK Udako Ikastaroak Fundazioa 1993an sortu zuen, Udako Ikastaroak (hemendik aurrera UIK) antolatzeaz eta kudeatzeaz arduratzen dena; horren web-orrialdean² esaten den bezala, “unibertsitatearen nortasunaren muin-muina” dena. Bere eskaintzaren barnean, *Haurtzaroan adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen* ikastaroa³ eskaini da. Espainia osoan zehar zabaltzeko asmoz, 2022ko uztailaren 13 eta 15 bitartean aurrera eraman zen modu presentzialean zein digitalean eta 12 hizlarien hitzak (euskaraz eta gaztelaniaz tartekatuak) jaso ziren, informazio

² <https://www.uik.eus/eu>

³

<https://www.uik.eus/eu/jarduera/haurtzaroan-adbertsitateak-bizi-izan-dituzten-umeen-eskolaratze-prozesuak-ikertzen>

guztia bideoz grabatua izan zen antolatzaileek bakarrik eskuragarri dutelarik. Horretan, ACEen inguruan jakiteko interesa zuten herrialde osoko instituzioetako langileak, gizarte-langintzako hezitzaileak, irakasleak eta gurasoak parte hartu zuten. Ikastaroaren deskribapenean, hezkuntzan eman daitekeen aniztasunaz hitz egiten da, bereziki, ACEek eragin ditzaketen adbertsitateez, eskola-adinetan haurrek izan ditzaketen arazoak zabaltzeaz eta horien aurrean eskolak zein irakasleriak nola lagundu dezakeen ezagutarazteaz. Betiere, horretan lan egiten duten eskola-ereduetara, aditueta⁴ eta lehenengo pertsonan bizitako esperientzietara gerturatzeko saiatu dira (*Fundazioa*, s.f.).

Aldi berean, aurrekoa indartzeko asmoz, arlo pedagogikoan ACE ikerketa-lerroaren sustatzaileetako bat elkarrizketatu da, aipatutako ikastaroaren zuzendaria izan dena: Gema Lasarte Leonet, UPV/EHUko ikertzailea eta Gasteizko Hezkuntza eta Kirol Fakultateko irakaslea. Honekin, profesional baten hitzak jasotzeaz gain, pixka bat haratago joango gara, izan ere, ACE bizi izandako gazte baten ama da ere bai.

Ondorioz, lan honetan, esperientzietatik abiatutako ezagutzak aztertu eta partekatzen dira, horixe baita ikerketa kualitatibo eta hezitzailearen xedea, esperientzietatik eta errealitateetatik ikastea eta ezagutza sortzea.

5.2. Informazioa jasotzeko tresnak

Lehenik eta behin, *Haurtzaroan adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen* UIK ikastaroa ikusi eta aztertu da bere egitura⁵ hertsiki jarraituz; hori konplexua izateaz gain, zer den garrantzitsua eta zer ez erabakitsera eramaten du (Simons, 2011). Horretarako, hizlari ezberdinen interbentzioen bideoen grabaketak arretaz entzun eta ikusi dira, horien analisia egin delarik. Bertan esandako informazio garrantzitsuena partzialki transkribatu da, eta, kasu batzuetan, euskarara itzuli da. Horrela, datu nabarmenen laburpena egitea posible izan da, hizlarien zitak jasotzeko aukera egon delarik. Azken finean, horrelako azterketa bat ez da bakarrik begiratzean oinarritzen, baizik eta zentzu guztien inplikazioa eskatzen du (Hernández-Sampieri et al., 2006).

Bigarrenik, ikastaroaren sortzailearen hitzak elkarrizketa ireki eta sakon batean jaso eta grabatu dira, geroago transkribatuak izan direnak. Hasiera batean, modu presentzialean egin behar zen, baina, zenbait zailtasunen ondorioz, modu telematikoa egin da, horren edukia audioan zein bisualki grabatzeko aukera egon delarik. Horretan, gidoi⁶ bat jarraitu da aztergai guztiak jorratzen direla ziurtatzeko, baina, esanen arabera, aldaketak izan ditu. Azken finean, Taylor eta Bogdanen (1986) esanetara, elkarrizketa sakonetan, berdinen arteko elkarrizketa bat eman behar da eta ez galdera eta erantzunen trukea soilik, non

⁴ Hizlarien datuak, bakoitzaren informazio baliabidea eta horri dagokion laburpenaren taula. Ikusi 1. eranskina (47. orrialdea)

⁵ Ikusi 2. Eranskina (50. orrialdea)

⁶ Ikusi 3. Eranskina (52. orrialdea)

elkarrizketatzailea ez da datuak jasotzen dituen robot bat izan behar, baizik eta ikerketaren instrumentua, erantzunak emateaz gain, zein galdera eta nola egin ikasten duena. Une oro, elkarrizketatzaile-ikertzailearen parte hartzea aktiboa izan da, elkarrizketaren garapenean enpatia eta interesa adierazi delarik (Tresserras, 2017), zenbaitetan elkarrizketatuarekin gaiarekin lotutako iritziak eta esperientziak partekatuz.

Hortaz, kasu-azterketa bat egin da, ikerketa kualitatiboetan aztertze-modu ohikoena dena (Flick, 2014) eta praktika hezitzaileen arazoak aztertzeko bereziki egokia dena (Pérez-Serrano, 1994), ACEen gaiaren inguruan pertsona talde batek bizitako esperientziak aztertzen baitira. Kasu honetan, ikastaroa azterketaren kasua izan da, eta, horren egilearen lehenengo pertsonako hitzak gaia eta aldarrikapena indartzeko erabili dira; hau da, triangulatzearen teknika erabiliz, ikastaroko adituen ahotsak, alegia, bere zuzendariaren ekarpenekin elkarrizketan eta kontrastean jarri dira ikerketa-emaitzak indartuz.

5.3. Informazioa aztertzeko prozedura

Ikastaroa ikusi eta elkarrizketa egin heinean jasotako informazioa modelo analitiko-sistematikoa den kategoria-sistema baten bitartez sailkatzen joan da (ikusi Taula 1). Kvalen (2011) esanetara, datu kualitatiboak kuantifikatzen dira hitzen kontzeptualizazioa ulertarazteko, eta hori kodifikazioaren bidez lotzen da. Izan ere, azken hau testu zehatzera hitz zehatzak esleitzean datza, ondoren horiek emaitzetan identifikatu ahal izateko. Horretarako, kodifikatze-kategoriak garatzen dira, datu guztiak kodifikatzen dira, eta, datu horiek dagokien kategorian sartzen dira (Santos-Guerra, 1998).

Guztira, lau dimentsio nagusi bereizten dira, aztergai ezberdinak jasotzen dituztenak. Horien artean, azpigai ezberdinak jorratzen dituzten kategoriak daude, zehaztasunez azpi-kategorietan azaltzen direnak. Horrela, datuak modu ordenatuan eta ulergarrian aurkitu daitezke, lanari zentzua ematen dion garapena eraikiz, orokorrenetik zehatzenera igaroz. Beste era batera esanda, horri esker, taularen eskuinaldian jasotako ahots ezberdinak sistematizatu, klasifikatu eta ordenatu dira, emaitzen aurkezpena ordenatzeko balio izan duena ere bai (Tresserras, 2017).

Bestalde, hurrengo taulan jasotako datu guztien informazio-iturria eta baliabidea identifikatzeko, emaitzen txostenean ondorengo kodeak erabiltzen dira; batetik, UIK ikastaroa (UIK), bakoitzari dagokion zenbakia eta adituaren inisialak⁷ (adibidez, UIK - 6 - J.L.G.M.); bestetik, elkarrizketa eta elkarrizketatua Gema Lasarte (E - G.L.).

⁷ Ikusi 4. Eranskina (55. orrialdea)

Taula 1
Kategoria sistemaren analisia

*Ahots-kopurua = A.K.

Dimentsioak	Kategoriak	Azpi-kategoriak	A.K.
1. Bilakaeran dauden ACE ikusezinak	1.1. Definizioa	1.1.1. Ezezaguna	6
	1.2. Bilakaera	1.2.1. Hazkundera	1
	1.3. Ondorioak	1.3.1. Diagnostika eta tratamendua	5
2. ACE eta eskola: birtraumatizazioa ala trauma gainditzea?	2.1. Eskola-sistemaren gabeziak	2.1.1. Ezjakintasuna	11
	2.2. Hobetzeko proposamenak	2.2.1. Aukerak 2.2.2. Familiak 2.2.3. Komunitatean lan egitea	23 4 7
3. Irakasle sentikorraren eta seguruaren beharra	3.1. Bien arteko harremana	3.1.1. Teknikak 3.1.2. Atxikimendua	17 6
	3.2. Irakaslearen giltzarria	3.2.1. Norbere ezagutza eta kontrola	18
	3.3. Hezkuntza humanizatua	3.3.1. Bizitza	2
4. Irakaslearen formakuntza, desinteresaren adibidea	4.1. Irakaslearen informazioa eta ezagutzak	4.1.1. Oinarrizko formakuntza	8
		4.1.2. Etengabeko formakuntza	13
		4.1.3. Kudeaketa	7

6. Emaitzak

ACE adbertsitateari erreferentzia egiten dion kontzeptu ezezaguna da, gaur egungo gizartearen jarreraren kalteak pairatzen dituen, eta, horregatik, erresonantzia egitea eta zabaltzea eskatzen duena. Bide horretan, eskolarekin topo egiten du, egoera horiek tratatzearen inguruan ezjakintasuna nabarmena da, zenbaitetan, ACE ikasleak baztertzera helduz. Baina, horretan laguntzeko aukerak ere badira, talde-lanean arituz eta justizia sozialaren alde eginez, ikasle bakoitzaren errealitatera gerturatzea posible izanik. Horrela, irakasleen eta ikasleen arteko konfiantzazko eta errespetuzko harreman seguruak sortu heinean, traumarekiko sentikorrak diren eskolak eraiki daitezke, hezkuntza humanizatuari bide emanez. Betiere, hori ahalik eta ondoen gauzatzeko, irakasleek haien burua zaindu, ezagutu eta kontrolatu behar dutela azpimarratuz. Horretarako, irakaslearen funtzioa ahalik eta egokien garatu ahal izateko, beharrezkoa da birplanteatuta eta bidezkoa izan behar den oinarrizko eta etengabeko formakuntzaren alde egitea; irakaskuntza gizartearen akatsen

errudun bihurtu gabe, eta, goi-karguei eta administrazioei ekonomia kontuetatik urrunduz, laguntzetan zentratzearen beharra helaraziz.

Ahotsen bitartez jasotako informazioaren bidez, hurrengo atalak jorratzen dira: lehenik, bilakaeran dauden ACE ikusezinak, gaiaren definizioa, bilakaera eta ondorioak jorratzen dituen; bigarrenik, ACE eta eskola: birtraumatizazioa ala trauma gainditzea?, eskola-sistemaren gabeziak eta hobetzeko proposamenak bereizita azalduz; hirugarrenik, irakasle sentikorraren eta seguruaren beharra, zeinetan irakasle-ikasleen arteko harremanaz eta horren giltzarriaz zein hezkuntza humanizatuaz hitz egiten den; eta, azkenik, irakaslearen formakuntza desinteresaren adibide gisa jorratzen da.

6.1. Bilakaeran dauden ACE ikusezinak

Lehenengo eta behin, kokatu eta freskatu behar da ACE kontzeptua, Adverse Childhood Experiences, edo, euskaraz, EGG, Esperientzia Gogor Goiztiarrak bezala ezagutua; izan ere, oso ezezaguna den gai bat bezala har daiteke, zaila dena, molestatzen duena, eta, erresistentzia sortzen duena ikerketan. Baita munduaren eraikuntza injustuak eragiten duen sufrimenduan aurkitu daitekeena ere.

“Esperientzia Gogor Goiztiarrak = basamortutik ibilbide bat” (UIK - 10 - F.A.M.).

“Mundu honetan zenbat eta zenbat jendek sufritzen du. Okzidenteko gutxi batzuk, munduaren ehuneko oso txiki batek, pribilegioz eta ongizatez, osasun mentalez eta abar., bizi dugu disfrutatzen dugun bitartean. Politika agintzan agintzen dugunak munduan; Mendebaldeko txuriok eta dirudunok, lana dugunok, besteei esker bizi gara. Azkenean, hau ez da kasuala beste norbait izorratzen delako bizi gara gu hain ondo” (E - G.L.).

Hori jakinda, ACE definizioari arreta jarri behar zaio eta esperientzia gogor goiztiarrak definitzeko eta jasotzeko kontzeptu egokiena den edo ez baloratu. Ziur aski, horren inguruan iritzi ezberdin ugari egon daitezke arlo ezberdinetan erabili delako, Felittik (1998) sortu zuena eta bere atzetik etorri diren adituek hazi eta elikatu dutena.

“Psikiatrian, psikologian eta neurozientzietan erabilitako hitz bat da. Gainera, honetaz hitz egin da beste motu askotara; apegoaz, haurtzaroko apego ezberdinetaz; haurren bulnerabilitateaz... Felittik sortu zuen kontzeptua da, gero joan dira hainbat adituk kontzeptuari matizak ematen. Hasiera batean, familiaren istorio bat zen, gero batzuk sartu dituzte faktore sozialak (LGTB) eta inguruko faktoreak (katastrofe naturalak) ere bai. Orduan, adbertsitateek trauma egoerak sortu ditzaketela ondorioztatzen da ” (E - G.L.).

Hasiera batean, Gema Lasartek dioen bezala, familiaz hitz egiten zen soilik, eta, gaur egun, horretaz gain, faktore sozialak eta inguruko faktoreak barne hartzen dira ere bai, horrelako egoerek traumak sor ditzaketela defendatuz; zenbaitetan, afektibotasun eskasa jasotzen dutelarik.

“Horrelako hurrek motxila bat daramate. Hauekin lan egiten denean, ez da sinkronia ematen (gutxi hitz egiten diete, kontaktua eskasa da), edota maitasun-seinaleak ez dituzte beste umeez bezala ulertzen. Hainbeste testuinguruetatik igarotzen direnez, hauen lorpenak ez dira ospatzen, agian inor ez delako horietaz ohartu” (UIK - 5 - J.M.).

Gainera, gogoan izan behar da nahiz eta horrelako egoerak gehienbat maila sozioekonomiko baxuetan eman, familia sozioekonomiko altuetan eman daitezkeela ere bai. Horiek, haurrengan eta bere ingurukoengan ondorioak izan ditzakete.

“Kasu bat, neska batena eskola kontzertatu batean kriston arazoak ematen zituena. Dena zetorren gurasoen banaketa biolentotik; amak arazo mentalak ditu eta aitak ez dauka inolako atxikimendurik. Neska horrek psikiatrikoan bukatu du. Guzti hau denbora pasa ahala deskubritu da, eta, ez da familia tipiko bat zentzu horretan, kanpotik ikusita, oso familia formala eta egokia zirudien. Askotan pentsatzen dugu horrelakoak bakarrik eskola segregatuetan ematen direla; inmigranteak, segregazioa, LGTBa... Kasu hau, txuria, diruduna, guraso ikasketa maila onekin” (E - G.L.).

Hori dela eta, oso garrantzitsua da horiek identifikatzen jakitea eta gelan zer dagoen aztertzea, bai behaketa eginez eta bai zuzendariarekin zein orientatzailearekin harremanetan jarritz. Gelan diagnosi bat egitea eta haurrak nola dauden jakitea ezinbestekoa da ACEak ondo tratatzeko eta erantzun egoki bat emateko.

“Oso zaila da horrelako adbertsitate bat eukita pertsona “normala” izatea; erregulatzea komunikazioa, erregulatzea emozioak, erregulatzea eskolako espazioa eta denbora. Zuk topatzen baduzu hori egiten ez dakiena, badaukazu zerbait esku artean” (E - G.L.).

“Sentsibilizazioa, informazioa, formazioa, banakako kasuak, kasu errealak... dira ACEak ondo tratatzearen adierazle batzuk, praktika egokiak egitera eramaten gaituena” (UIK - 10 - F.A.M.).

Ondorioz, horretan, eskolak, eragin handia izan dezake, Gema Lasarteren eta Javier Múgicaren esanetan, eskolan egin beharreko lana gurasoek etxean egin behar izatea ekidinez.

“Haurrak, eskolan eta gizartean hazi behar dira, ezin ditugu etxean ondo zaindu eta gero eskolan eta gizartean errealitatearekiko kolpea hartzera eraman” (UIK - 1 - G.L.).

“Askotan, eskolan egin behar den lana, gurasoek etxean egin behar dute” (UIK - 5 - J.M.).

Horregatik, oso garrantzitsua da ACEen inguruko informazioa zabaltzea eta horretaz hitz egitea, erresonantzia egitea eta sozializatzea eramatea bereziki; ondorioak ikertuz eta aurreratuz, horrelako egoerak jasaten dituzten haurrak ekonomia-maila guztietakoak izan

daitezkeela jakinda. Eskolaren jarduna horretan funtsezkoa da, ACEen trataera ahalbidetu dezake eta, gurasoak laguntzen dituen heinean.

6.2. ACE eta eskola: birtraumatizazioa ala trauma gainditzea?

Eskola eta ACE gaur egun oraindik uztartzen ez diren bi kontu dira; izan ere, eskola, gai horren inguruan, gabeziaz beteta dago, ACE ikasleak baztertea bere konponbide nagusia izanik. Baina, hori askoz nabarmenagoa da hezkuntzan etapaz igo ahala. Horren eragilea eskolaren eredia den gizartearen jarrera izan daiteke. Eta horixe aztertzen da atal honen lehenengo puntuan.

Hala ere, hori hobetzeko eta indartzeko proposamenak badira; akonpainamendutik abiatzen den prozesu hezitzailetik hasita, errealitatera gerturatuz curriculuma eraldatzea bilatzen den heinean. Horrekin, traumarekiko sentikorrek diren eskolak sor daitezke. Betiere, eskola osatzen duten guztien parte hartzea eta talde-lana behar dela gogoan izanez, ACE, gizarteak aurre egin behar duen kontu bat baita, justizia sozialaren parte dena. Hau azaltzeko, atal honen bigarren puntua honetan sakontzeaz arduratzen dena da.

6.2.1. Eskola-sistemaren gabeziak

Eskola ACE kasuen aurrean gabeziaz beteta dago. Ez daki zer egin behar den horrelako hurrekin, eta, horren ondorioz, baztertzeko ditu. Askotan, ACE pairatu edo pairatzen duen ikasleria, lehenengo pertsona bizitako Susanna Minguellek esan bezala, ez da ikusten edota biktimizatu egiten da, horren inguruan dagoen ezjakintasunagatik.

“Horrelako ikasleria ez da ikusten, eta ikusten denean, ikasleria problematikoa da. Gainera, horien inguruko mito eta sinesmen faltsuak daude; hori, dagoeneko ez da gertatzen; ikasi behar dute, exijentzia behar dute; gaixoa, pasatu duenarekin...” (UIK - 8 - S.M.).

Hori dela eta, horiekiko ulermen ezagatik, Iker Sistiagak bere doktoregotzan aztertu bezala, diagnostiko nahasiak eta zigor bidegabeak izaten dira haiekin. Horrek, askotan, umeak eskolaz aldatzea bultzatzen du, eta, zenbaitetan, eskola porrota izatea ere bai; batez ere, Lehen Hezkuntzatik Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzara igarotzen direnean.

“Eskolarekin lotuta, adopzio edo harrerako gurasoen esperientziak jasota, eskolak horiek ez dituela ulertzen eta zigortzen dituela ondorioztatu da; besteak beste, gelatik kanporatzea edota eskolatik joatera gonbidatzea. Gainera, HH eta LH horrelako egoerak hobekien tratatzen dituzten etapak dira” (UIK - 3 - I.S.).

“Eskolak Haur Hezkuntzan oso ondo lan egiten du, eta, Lehen Hezkuntzan ere esango nuke ez duela hain gaizki egiten. Arazo larria DBHn hasten da. Zergatik? Irakasle eta material pila bat daudelako, fragmentatzen da asko, beraiek sartzeko dira identitate gatatzeko batean, oso periodo konfliktiboan, nerabeak...” (E - G.L.).

Arlo honetan dagoen ezjakintasun handia eta formakuntza-falta dela eta, eskolak, askotan, birtraumatizazioa eragiten du; *Eskola Zaintzaileetako* Francisco Andrés Marínek adierazi bezala, gertatzen zaiena behin eta berriro azaltzera behartuz.

“Sistema guztiak birtraumatizatzaileak dira, birbiktimizazioa eragiten dute une oro gertatzen zaiena behin eta berriro azaltzera behartuz” (UIK - 10 - F.A.M.).

Hortaz, haurtzaroan bizi izan duten zabarkeria eskolan eta gizartean birbizitzen dute. Elkarrizketatuaren hitzetan, gizarteak ez daki bizikidetzen arazoak dituzten pertsonekin, arrakasta eta mundua gidatuko duten liderrak heztea interesatzen zaiolako. Baina, aldi berean, hori gizartearen gabezia da ere.

“Eskolek duten gabezia gizartearen gabezia da. Gizarte hau eraikia dago arrakastarako. Gizarte honetan ez da jendea hiltzen. Gizarte honetan jendea ez da gaixotzen, ez du sufritzen, denak izan behar dugu kalitatekoak, arrakastatsuak, hoberenak. Eta horretarako hezten gaituzte. Kontsumitzeko sortzen dugu, eta hori egiten dugun bitartean, gizarte honek funtzionatzen du. Orain, zuk ez badaukazu kontsumitzeko gaitasunik, drogaz edo alkoholaz aparte, ze normalean horrelako egoerek horretara eramaten zaituzte, friki bat zara. Orduan, gizarte horrela bada, eskola nolakoa izango da? Eskolak ez du ezer egiten, eskola gizartearen ispilua da, eta, esaten da: eskolak irauliko du gizarte. Kontuz! Elkarrekin kudeatzen dira. Orduan, tratu onaz eta tratu txarraz ari gara hitz egiten; ume hauek tratu txarrak jaso dituzte gurasoek halabeharrez utzi behar izan zituztelako edo dena delakoa. Ezin dute tratu ona eman gaizki daudelako. Gero eskolara doaz, eskolak tratu txarra ematen jarraitzen die ez dakielako ume horiek atenditzen. Lehendabizi familiak abandonatuak, eta, bigarrenik, eskolak abandonatzen ditu ez dakielako zer egin eurekin, eta gero, gizarteak, gizarteak ez dakielako funtzionatzen arazoak dituen jendearekin, bere misioa delako jendea arrakastatsua, liderrak eta munduan gidatuko dutenak eraikitzea” (E - G.L.).

Hori dela eta, eskolaren ezjakintasunak ACE ikasleak baztertzea dakar, diagnostiko nahasiak eta zigor bidegabeak inposatzen direlarik. Batez ere, HH eta LH igarotzean eta DBHra eta Batxilergora iristean, ikasleak birtraumatizaziora eramaten ditu; izan ere, Gema Lasarteren esanetan, gizarteak ez daki arazoak dituzten pertsonekin funtzionatzen, eta eskola, gizartearen ispilua da.

6.2.2. Eskola-sistema hobetzeko proposamenak

Horregatik, ACE ikasleria modu onenean tratatzeko eta zaintzeko, ahal den heinean, estrategia edo baliabide lagungarriak bilatu eta erabili behar dira. Amaia Eigurenek dioen bezala, akonpainamendutik abiatzen den prozesu hezitzaile bat aurrera eraman behar da, Javier Múgicaren ustetan batzuetan zaila dena, ACE ikasleei laguntza behar dutela onartzea kostatzen baitzaie. Horretarako, beharrezkoa da errealitatera gerturatzea eta horren aurrean funtzionatzen duen zerbait martxan jartzea. Aurretik aipatu da eskola gizartearen ispilua

dela, beraz, onartu behar da gizartea aldatzen dela eta teknikak edota paradigmatik aldatu behar direla, eta, ondorioz, curriculumak gainbegiratu eta egokitu beharra dagoela.

“Akonpainamendua oso garrantzitsua da, baina ACE ikasleei laguntza behar dutela onartzea kostatzen zaienez, urrunetik egin behar da” (UIK - 5 - J.M.).

“Ume bat eskolara sartzea eta jakitea norbait bere arduraduna dela, edozein arazo duela beregana joko eta berak jakingo du etengabe zer egin” (E - G.L.).

“Hezkuntza kokurrikularren alde egin behar da: komunitatea eta curriculumaren barneko edukiak bateratzea. Hori egin heinean, programak modu berdintsuan planteatu behar dira, guztien eskura daudenak, eta, hortik, bakoitzaren beharrak behatu” (UIK - 4 - A.E.).

Hori jakinda, eskolaren begirada aldatu behar da, haurtzaroaren babesa eta irakasleentzako laguntza (formazioa eta espezialisten akonpainamendua) bermatuz. Nolabait, gurasoen eskaerei jarraituz, eskolak traumaz informatu, kontzientziatu eta sentikor bilakatu behar dira. Horrela, Javier Múgicak azaldu bezala, adbertsitatearen aurrean ulermen-gaitasun handiagoa izango dute; hori pairatzen dutenen gaitasunei eta heldutasunari egokitutako ikaskuntza helburuak sustatuz, eman daitezkeen gatazketan arreta jarriz eta gune eta egoera guztiak zainduz (eskola-orduek gain, jantokia eta patioa, adibidez)... besteak beste. Horien eskutik, ebaluazio sistemaren egokitzapena egitea komeni da ere bai. Horri esker, inklusioari bidea eman dakioke, ezberdintasunak onartuz eta normalizatuz. Betiere, José Luis Gonzalo Marrodánek esan bezala, limite seguruak eta espektatiba errealistak zehaztuz, arauak jartzen diren heinean, horiek ulertzea eramaten direlarik haien sentimenduen azalratzea eta ulertze-eritmoak errespetatuz.

“Haurtzaroaren babesa, irakasleentzako laguntza, traumarekiko eskola informatuak... eskolek faltan duten ezaugarriak dira, gurasoek hobetzeko proposamenetan dituztenak” (UIK - 3 - I.S.).

“Zer egin behar du eskolak? Behar bereziak ulertu eta erantzun, ikaskuntza helburuak ikasleen gaitasunei eta heldutasunari egokitu, inklusioari ekin, baliabideak eta ebaluazio-sistema egokitzea... dira eskolak egin beharreko batzuk; motibazioaren arabera ebaluatu eta sistema erresilientea izan, haurra gaintzera eramanez, eta, ez ordea tentsioaren eta sufrimenduaren iturria izatea” (UIK - 5 - J.M.).

“Eskola onbera eta traumarekiko sentikorra izan behar da. ACE ikasleak testuinguruan jarri eta ezagutu behar dira. Horrela, sintomak birformulatu eta egoera eta behar ezberdinak ikasten eta ulertzen lagundu ahal zaie, azalpenen bitartez eta limite seguru zein haien gaitasunekiko espektatiba errealistak jarriz” (UIK - 6 - J.L.G.M.).

Horren eredu eta inspirazio Murtziako eskola zaintzaileak izan daitezke, begirada aldaketa bat proposatzen eta komunikazioaren garrantzia zein prozesuak humanizatzea defendatzen dutenak; ikaslea ez da aldatu behar, baizik eta testuingurua. Azken finean, ume

askorentzat, eskola, etxearen atzetik, bigarren inguru seguru eta tratu onekoa da, eta, agian, zenbaitetan, eskola, inguru seguru eta tratu oneko bakarra izan daiteke. Horren arabera, Francisco Andrés Marínek eskola zaintzaile batek izan beharreko zenbait oinarri zerrendatzen ditu: segurtasuna, konexioa, erregulazio emozionala, kon-pasioa, birtraumatizazioa ekiditea, erresilientzia eta integratzaile sozialen parte hartzea.

“ + *Segurtasuna: eskola etxe bat bezala egitea, errutinak eta heldu esanahidun bat izanik, onartua eta parte-hartzaile sentitzea. Familiak, konfiantza izatea haiekin, eskolan parte hartzea.*

+ *Konexioa: hor egotea eta haurra zurekin afektibotasuna sentitzea, empatia izan eta familietara hurbiltzea.*

+ *Erregulazio emozionala: emozioak beti presente izan behar dira, ongizatea eta ikaskuntza bermatuz. Horiek ezagutu, landu eta erregulatzen ikasi.*

+ *Kon-pasioa: akonpainamendua eta bokazioa. Ikasleriari eta gurasoei gerturatzea, irakasleak jarrera egoki bat izanez, bokazioa erakutsiz ikaslea inporta zaiola demostratzen duelarik.*

+ *Primum non-nocere: modu egoki eta informatu batean esku-hartzea, birtraumatizatzea ekidinez. Aldi berean pribatutasuna eta konfidentzialtasuna errespetatu behar dira, kostu emozional txikienarekin konponbideak bilatuz.*

+ *Erresilientzia: indar pertsonalak eta konpetenteak garatzea, ikasleriarena zein familiena. Ikaskuntza indar bat izan behar da, konpetentziala eta funtzionala. Eta une gogorretan akonpainatzea eta horiek moteltzea edo leuntzea.*

+ *Instituzioan integratzaile sozialak sartzeari buruz.” (UIK - 10 - F.A.M.).*

Baina, guzti hori modu egoki batean egin ahal izateko, gurasoak eta familiak kontuan izan behar dira, kasu hauetan funtsezko papera jokatzen dutenak. Familien ahotsari lekua eman behar zaie. Betiere, familiaren esanahia lotura afektiboetan eraikiz, askok ez baitute familia biologiko egonkorrik, eta, horren erruz, asko sufritu dezaketelako.

“*Familia, instituzio-emozionala da, zaintza ematen dizuna, eta zutaz arduratzen dena. Arazoa da eskolan genealogikoki aztertzen dela, adbertsitatekin baino. Eta horrelako haurrak errekurtsio gutxienak dituztenak dira, baina, zeregin gehienak, berriz” (UIK - 5 - J.M.).*

Hortaz, irakasleen eta horien arteko harremanaren beharra dago, esperientzia gogor goiztiar horien barnealdera iristeko funtsezkoa baita. Baina, askotan, harrera-ama batek adierazi bezala, hori ez da gertatzen.

“*Familiak ikusezinak dira, eta, hori ez litzateke horrela izan beharko” (UIK - 8 - J.L.).*

“*Eskolak familiak zaindu behar ditu eta parte hartze aktibo bat eskaini behar die: tutoretzak, formakuntzak...” (UIK - 10 - F.A.M.).*

Gema Lasartek dioen bezala, komunitatean eta koordinazioan lan egitea beharrezkoa da; zubiak eraiki behar dira gurasoekin, irakasleekin, orientatzaileekin, ingurunearekin, gizarte-zerbitzuekin... Marrodánek esku-hartze global bat planteatzearen beharra aldarrikatzen du, justizia sozialaren eta arazoa inguratzen duten guztien kontua dela jakinda. Arazoa guztien artean zabaldu behar da, beste aldera begiratu gabe, bakoitzak ahal duen heinean injustiziaren aurrean bere laguntza eskaintzeko aukera eta beharra izanez.

“Gauzak ondo egin nahi badituzu, kooperazioan denok komunitatean lan egin behar dugu (gurasoak, eskola, orientatzaileak, irakasleak...)” (E - G.L.).

“Eskola osatzen duten guztien parte hartzea behar da; irakasleari eta gainerako pertsonalari plana komentatu behar zaio, baita haurari ere” (UIK - 6 - J.L.G.M).

“Haur hauen aurkako errepresioarekin eta indarkeria instituzionalarekin bukatzea. Diskriminazioa eta bullying-a badago, eta askotan, irakasleek horrelakoen aurrean dimititu eta ez-ikusienak egiten dute” (UIK - 5 - J.M.).

Ondorioz, irakaskuntza-ikaskuntza akonpainamendutik abiatzen duten eskolak behar dira, errealitatera gerturatuz, curriculumaren irizpideak moldatzen dituztenak. Horrela, traumarekiko sentikorrak diren eskolak sortu daitezke, ACE ikasleei limite seguruak eta espektatiba errealistak eskainiz. Horretarako, *Eskola zaintzaileak* eredutzat har daitezke, izenak dioen bezala, zaintzan oinarritutako hezkuntza eskaintzen dutela kontuan hartuta. Baina guzti hori aurrera eraman ahal izateko, erabat beharrezkoa da familiak irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren parte bilakatzea, komunitatean lan eginez justizia sozialari ekiteko. Eta, hori posible egiteko, egoerari aurre egiteko prest dagoen irakaslea behar da, arazoen aurrean laguntzeko begiak eta eskuak irekitzen dituen.

6.3. Irakasle sentikorraren eta seguruaren beharra

ACE ikasleriaren zein irakasleriaren arteko konfiantzazko harremana sortu behar da. Irakasleek jakin behar dute hasieran ume hauek hura beldurrez ikusten dutela, bizi dutenagatik alertan baitaude. Horren harira, Marrodánen hitzetan, irakasleek ikasleekiko duten ikuspegi negatiboak eragina du ere bai, are gehiago haien hitza zalantzan jartzen badute.

“Ume hauek hasiera batean irakasleak beldurrez ikusten dituzte. Konfiantza hartu behar dute eta alertan daude. Irakasleek hori jakin behar dute. Baita autoerregulatu gabeko haurrak direla ere, baina, irakasleok hori egiten badakigu? Ikasle hauek, sozializatzeko zailtasunak gehituta, gizarteak laguntza eskaini ez dienez, autokontzeptua lurretik dute” (UIK - 2 - G.L.).

“Irakasleek horrelako ikasleak desafianteak eta gatazkatsuak bezala ikusten dituzte, eta, askotan, eskolara ez moldatzeagatik kanporatuak izaten dira. Baina, irakasleak eta

koordinatzaileak aholkatuak direnean, gehiengoak egokitasunez jarduten du” (UIK - 6 - J.L.G.M.).

“Haurraren hitza ez da sinesten, edo sinetsia bada, zer gertatu behar da sinetsia izateko? Noraino iritsi behar da haur bat sinetsia izateko?” (UIK - 8 - S.M.).

Azken horiek dira Susanna Minguell-ek, lehenengo pertsonan haurtzaroan abusu sexualak bizi zituen emakumeak, hausnartzeko proposatzen dituen galderak, nolabait, haur eta heldu baten harremanaren eraikuntzaren prozesuaren inguruan pentsatzera bultzatzen dutenak. Horrela, umeen hitzak askotan ez direla sinesten salatzen da, helduak ez baitu horrekiko konfiantzarik eta gezurra esaten duela pentsatzen baitu. Eta hori ACE kasuetan askotan ematen da, erreferentziazko pertsona bat izatetik urruntzen den jarrera izanik.

“Leku seguruak, erreferenteak behar dituzte, bestela aislatuak geratzen dira, fobia soziala sortzen zaie baztertuak daudelako etengabe. Horregatik, beharrezkoa da ikertzea eta esatea, horrelakoak eskolan behar ditugu, ume bat sartzea eta jakitea bere arduraduna dela, edozein arazo duela berarengana joko du eta berak jakingo du etengabe zer egin pertsona horrekin” (E - G.L.).

“Protokoloek ez dute ezertarako balio ingurua begiratu nahi ez badugu. Konplizitatea behar da” (UIK - 7 - S.M.).

Hortaz, irakaslearen giltzarria bere lanean profesionala izatea izan daiteke; hau da, Lasarteren esanetan, haurraren aldaketak eragiteko gai izan behar da, profesioak garatzeaz haratago, gizartean eraldaketa suposatuz dezakeen hezkuntza humanizatu baten alde egin behar du. Horrela, irakatsi daiteke bizitza zer den eta errespetuz nola tratatu daitezkeen gizartean dauden aniztasunak. Betiere, Marrodanek dioen laguntza hezitzailea emanaz, etiketak eta bakoitzaren jarrerengatik sailkatzea zein baztertzea ekidinez. Hori saihestu behar da eta ikasleak ezagutu behar dira, haien ezaugarrien arabera irakatsiz, eta, ahal den heinean, konfiantzaren, errespetuaren eta maitasunaren bitartez autonomia sustatuz.

“Behar dutena da eskolan humanizatzen ikasi. Hezkuntzan humanizatu behar dugu, eta humanizazio horretatik atera matematikari handiak, idazleak, ingeniarioak... Duintasunez bizitzen jakingo duen jendea eta bizitza maitatuko duen jendea, eta denak errespetuan, berdindio nor-zer den, baina, inportateena da kapazidade humano hori hezkuntza humanizatuan. Klabea da hezkuntza humanizatu behar dugula eta gizartea humanizatu behar dugula. Bizi gara estres terriblean, ahazten zaigu zer den zaintza, tratu txarrak jasaten ditugu etengabe, tratu txarra ematen dugu etengabe eta hori da eguneroko bizitza. Orduan, irakasleek hori lantzen ari diren ikasleei hurrengo transmititu behar diete; esatea bueno hau da zona seguru bat, hemen tratu ona dago eta gauzak pentsatu eta egiten dira, sentitu eta egiten dira. Azken finean, superproduzitu horretan ez duzu denbora galtzen, bizitza galtzen duzu” (E - G.L.).

“Laguntza hezitzaile bat etiketak saihestuz eman daiteke. Profesionala izan behar da, lan egiteko eta haurraren aldaketa eragiteko baliabidea izanik” (UIK - 6 - J.L.G.M.).

“Irakasleek ikasleekiko duten tratarea, maitasunean, errespetuan eta konfiantzan oinarritu behar da” (UIK - 9 - A.T.).

Baina, Alaitz Tresserrasek bere hitzaldian esan bezala, argi izanda dependentzia beharrezkoa dela autonomia izaten ikasteko. Kasu honetan, ikasleak irakaslearekiko dependentzia hori garatzea bilatu behar da, hura maitasunez, errespetuz eta konfiantzaz tratatua sentitzen delarik. Horretarako, banakotasun-mementoak eskaintzea komeni da; egunerokotasuneko une sinpleak izan daitezke, adibidez, sarrera egitean bere izena esanez eta agurtuz. Gerta daiteke horren inguruan jakintasun handirik ez izatea, baina, gogoak eta prestutasuna jartzen bazaio, lagundu daiteke ere bai.

“Egiten den hori sentitu behar da, eta, irakasle bezala, adbertsitatea, ikaskuntzarako aukera bat bezala ikusi behar da” (UIK - 9 - A.T.).

Horiei aurre egiteko, ez dago teknika edo protokolo baliagarri zehatzik, baizik eta heldua haurraren guzentzeko eta aztertzeko duen jarrera. Batzuetan, haurrak pertsonak direla ahazten da, eta, txikiak izateagatik, ez dutela pentsatzen ezta sentitzen ere uste da. Ez dira heldutasunez eta errespetuz tratatzen, haien garapenean eta hazkundean ondorioak izan ditzaketen egoerak baztertzen dira, heldu egitean horiek ahaztuko dituztela edota haurrak izateagatik horietaz hausnartzeko gai ez direla pentsatuz.

“Askotan nahikoa da haurrak pertsonak bezala tratatzearekin, helduok gure artean tratatzen garen bezala, haiek ere sentitzen dutela pentsatuz, desirak dituztela, intentzioak, arazoak... Askotan haurrak gizakiak direla ahazten zaigu” (UIK - 6 - J.L.G.M.).

“Oso garrantzitsua da haur horien aurrean gaudenon izaera. Askotan pena adierazten dugu, egin behar dutena esaten diegu, salbatzearen izaera adierazten dugu... pixkanaka pertsona normalak bezala tratatu behar ditugu” (UIK - 7 - S.M.).

Atxikimenduzko egoera jaio daiteke haurrak behar bezala zaintzen eta tratatzen badira, bizirauteko garrantzitsua dena, gizakiari babesaren sentitzea eskaintzen diona. Horretarako, irakasleak atxikimendu segurua izan behar du, erresiliente izatera eramango duena. Baina, Marrodánen eta Lasarteren hitzek ulertarazitakoaren arabera, hori ez da bide ezta lan erraza, norbere ezagutza eta kontrola izatea beharrezkoa baita.

“Atxikimenduaren instintua elikatze- eta ugaltze-beharrak bezain garrantzitsua da. Baita babesaren faktorea ere bada” (UIK - 6 - J.L.G.M.).

“Irakasle batek apego segurua eduki behar du. Bestela, seguru apego arazoak duten umeekin kateatuko dela. Irakasle batek behar du formakuntza pertsonala handia; jendearekin lan egiten dugunok, behar dugu formakuntza teknikoaz harandik hazkunde pertsonala.

Ezagutu beharko genuke pixka bat nor garen, nola funtzionatzen dugun, nola harremantzen garen, zein defizit ditugun... hori apegoa dela? Ba igual apegoa da. Baina apego arazoak baldin badituzu, irakasle erresiliente bat izatea zaila ikusten dut. Azkenean erresilientea izatea begirada duena da, eramaten zaituena, enpoderatzen zaituena zure arazoan, daukazu arazotxo hori gainditzeko... problema ikusi, lagundu eta presentzia horrekin bermatzen duenak pertsona horrek momentu horretan behar duen hori. Irakasle erresiliente bat da bere ikasleak nola dauden dakiena eta detektatu dezakeena, estrategiak jarriko dituzu ume hori pixkanaka zuregana hurbiltzeko eta agian zerbait kontatzeko, espresatzeko edo ondo egoteko. Irakasle erresilienteak behar du ondo egon, behar du bere burua ondo ezagutu” (E - G.L.).

“Magisteritzan arlo akademikoa landu behar da, espezializaziora eramaten gaituena, eta, zalantzarik gabe, garapen pertsonala. Azken finean, ikasle baten aurrean jartzen zarenean, kanpotik erakusten duzuna baino, barrutik zaren guztia ematen diezu. Orduan, zure burua gero eta gehiago ezagutu eta garatuagoa izan, ziur aski, ematen diezuna eskuragarriagoa, osasuntsuagoa, dena gehiago izango da” (UIK - 6 - J.L.G.M.).

Ongizatearekin lotzen da aurrekoa, curriculumean jasotzen dena eta bermatzeko beharra aldarrikatzen duena. Baina, ongizate horretan, ikaslearenaz gain, irakaslearena zaindu behar da ere bai.

“Hemen dagoen gauza bakarra da curriculum eta etengabe esaten ongizatea bermatu behar dela. Irakasleak daude “que se suben por las paredes”. Curriculum berri bat etorri zaie, hankaz gora jarri die dena, eta, erdigunean dago hezkuntza emozionala, eta daude ez dutela denbora ezertarako, formakuntza izugarrietan sartuta nazka-nazka eginak etengabe aldatzen delako dena... Zeinek zaindu behar du nor? Ze irakaslea ondo egon behar du ikaslea ondo zaintzeko” (E - G.L.).

Azken finean, ikaskuntza-irakaskuntza prozesu aberasgarri eta osasungarria lortzeko, funtsezkoa da irakasleak egonkortasuna eta heldutasun mentala izatea. Bestela, ezinezkoa izango da ACE ikasleriari erantzun egokia ematea, eta gogoan izan, Montse Viloriak esan bezala, ikasle horien bizitza baldintzatu daitekeela.

“Umea badago kriston kaosarekin, hiltzear dago, suizidatzen eta zu ez zara enteratu egin, noren errua da? Gurasoena? Ba bai izango da, igual gurasoek ezin zuten ezer egin beraiek zeudelako ezintasunaren zurrumbiloan, baina zu kanpoko begirada batekin, objektibo batekin, ez duzu ikusi ume hori nola zegoen zure aurrean?” (E - G.L.).

“ACE bat bizitako nire ikasle Rociok etorkizuneko irakasleei beti esaten dien bezala, irakasleak zairenak, ez ahaztu inoiz bizitzak salbatu ditzakezuela” (UIK - 8 - M.V.).

Laburbilduz, irakasleriaren eta ikasleriaren arteko harremanari erabateko garrantzia eman behar zaio. Hori, konfiantzan, errespetuan eta maitasunean oinarritu behar da, ACE ikasleen inguruan egon daitezkeen aurreiritziak baztertuz eta horiengan aldaketak

gauzatzeko gai izanez. Elkarren artean partekatu behar den gizartean hezkuntza humanizatua sustatu behar da, aniztasunaren trataera bultzatzen den heinean. Horretarako, irakasleak ikasleak ezagutu behar ditu eta banakotasunean tratatu behar ditu, une oro haurrak pertsona normalak direla gogoan izanez eta horrela tratatuz. Horrela, bide eman ahal zaio irakaslearekiko atxikimendu segurua eraikitzeari, baina, hori lortzeko eta ez kaltetzeko, beharrezkoa da irakaslea bere burua ezagutzea, kontrolatzea eta zaintzea.

6.4. Irakaslearen formakuntza, desinteresaren adibidea

ACE irakasleriari dagokionez, argi dago ezagutza falta handia dagoela arloaren inguruan, baita zaintza- eta afektibitate-falta ere. Horregatik, beharrezkoa da irakasleen formakuntza birplanteatzea eta instituzioei horren inguruko informazioa eta jakintza ematera bultzatzea. Bestela, horrela jarraituz gero, ez da aldaketarik emango eta ACE ikasleriak tratatu txarrak jasaten jarraituko du.

“Irakasleak martxan jarri behar dira. Azken finean, horrelako egoeren aurrean zer egin ez jakitea neglijentzia bat da” (UIK - 2 - G.L.).

Askotan, irakasleek horretarako laguntza behar dute; orientatzaileen eta adituen laguntza behar dute. Berez, haien oinarrizko formakuntzan ez dute gaiaren inguruko informaziorik ia jasotzen. Hortaz, adbertsitatearen prozesuan gidatzen dituen sostengua behar dute, hau da, akonpainatzen dituen norbait.

“Lagungarria izan daiteke Hezkuntza Berezia ikasi duen lankide bat izatea, horrelako egoera gogorak gainerakoei ulertarazten lagundu dezake eta” (UIK - 3 - I.S.).

“Eskola zaintzaileek begirada aldaketa bat eskatzen dute, instituzioetan gizarte-hezitzaileak integratzea proposatzen duten aldaketa bat izanik” (UIK - 10 - F.A.M.).

“Haur Hezkuntzako pedagogia sanoena bikoteena da, bata bestea begiratzen du eta elkarren artean laguntzen dira” (E - G.L.).

Irakasleriaren oinarrizko formakuntza murriz hori unibertsitatean eskaintzen den 4 urteko oinarrizko formakuntzan ematen da batez ere. Espezializazioa lortzera eramaten duen gradu horretan ez dira gizartearen beharretara egokitzen diren ezagutzak ezta baliabideak eskaintzen; horien artean, harrera- eta adopzio-ama den Juliak zein Oxfordeko *Trauma Sensitive Schools* proiektuko Georgia Hyde-Drydenek aipatzen duten traumaren inguruko formakuntza. Baina, bai eskaintzen dira horretarako abiapuntua izan daitezkeen gaitasunak.

“Irakasleek ez dute ACEen ezta traumaren inguruko formakuntza baliagarririk jasotzen” (UIK - 8 - J.L.).

“Horrelako irakasleek unibertsitatean traumaren inguruko formakuntza jasotzen dute? Ez. Departamentuaren arabera, ikertzaileen arabera, horren formakuntza eskaintzen da edo ez” (UIK - 11 - G.H.D.).

“Irakasleen formakuntzan daukagu defizit izugarri, maila askotan gainera. Gu ez gara iristen. Hezkuntza fakultatean iristen gara askoz jota zuek ondo idaztera, pentsamendu kritikoa pixka bat garatzea... ze nik uste hortik abiatu behar dela gero zuen formakuntza. Badago minor bat kulturartekotasunean, badaukagu gorputz hezkuntza, baina ez daukagu hezkidetza minor bat adibidez, edo elkarbizitzan” (E - G.L.).

Hala ere, esan beharra dago guzti honetan arazo nagusietariko bat unibertsitatean ematen den tratu txarra izan daitekeela ere bai. Askotan, ikasleekin lan ona egiteko baliabidea komunikazioa izan daiteke, baina, kasu honetan, ezinezkoa da; ikasleekiko zaintza eta ardura ez da behar bezalakoa gela bakoitzean 100 ikasle inguru daudelako, eta, aldi berean, ikasle batzuek ez dute irakasleekiko tratu onik ezta ere.

“Nik aspaldi esan nuen. Nik titulo bat ematen dut eta ikasi nahi duenak badaki non nagoen eta lagunduko diot modu autodidaktan, baina 100 ikasleekin klaseetan, ikasle bakoitzarekin badaukat minutu pare bat. Tratu txarra hasten da hortik, hori tratu txarra eta gero ikasleak hasten dira “que si vengo no vengo”, hori bigarrena da. Ze, klaro, irakasleok txapa askotan ematen dugu kabreoagatik, ezintasunagatik... baina guk tratu txarra ere jasotzen dugu, “que si vienes no vienes quien eres”, ez dakit nor zaren eta etortzen zara ez dakit zer esatera. Aizu barkatu baina hau ez da tituluak egiteko makina bat, hemen pertsona bat dago eta zuek pertsonak zarete ere bai, eta ni ahalegindu behar naiz zuri erakusten pertsonak zaindu behar ditugula” (E - G.L.).

Bestalde, irakasleriak etengabeko formakuntzari ekin behar dio, esperientziaz gain, behar dituen baliabideak eskuratzera eramango dituen programetan eta formakuntzetan parte hartzen jarraitu behar du.

“Nik uste dut Berritzeguneetatik eta lan handia egiten dela, irakasleak oso ondo formatzen dituztela gero segitzen direnak lanean, beti formatzen daude etengabeen, etengabeko formakuntzan” (E - G.L.).

Horren ildotik, Erresuma Batuko Oxfordeko *Trauma Sensitive Schools* programaren eredua jarraitzea aukera aberasgarria izango litzateke, eskoletan bertako irakasleentzat zein ikasleentzat ebidentzian oinarritutako orientazioa eta aholkuak ematen dituena. Horretan, ez da inor parte hartzera behartzen, baizik eta modu boluntario batean egitera animatzen da. Orientazio hori jasotzen dutenek haurrei arreta egokiago bat ematea lortzen dutela ziurtatzen da, gero haien funtzioan konfiantza gehiagorekin sentitzen direla bermatuz. Honen helburuetariko bat laguntza hori unibertsitateko formakuntzan sustatzea da ere bai.

“Gaur egun, hausnarketa gero eta gehiago zentratzen da irakasleriaren formakuntza-ikastaroak nola gehitzearen ikuspegian, titulatu berriak diren irakasleek hori gelara eramán dezaten. Horretarako, iradokitzen du badaudela atxikimendua eta traumaren ikuspegia jorratzen duten irakasleak formakuntzan, hori haien funtzioaren parte izanik” (UIK - 11 - G.H.D.).

Horretarako, eta halaxe ziurtatzen dute aurreko programa aurrera eramandakoek, beharrezkoa da eskaintzen den formakuntzaren jarraipen bat egitea modu eraginkor eta baliagarri batean funtzionatzeko; izan ere, horri esker, eskaintako informazioak irakasleriaren zereginak hobetu duen edo ez ebaluatu daiteke, laguntza behar duten heinean hori eskaintzen zaielarik. Azken finean, Gema Lasartek planteatzen duen bezala, hori egiten ez bada, formakuntzek ez dute zentzurik, praktikaren azterketa eta garapena irakasleriak ezagutzak eskuratzen ari dituen edo ez erakusten duen tresna bakarra baita.

“Denbora zaintzarako eta ez neoliberalismoak markatzen duen produzitu produzitu produzitu; goazen beste 10 ikastaro gehiago egitea, gastatuko dugu ez dakit zenbat diru, zertarako? Ez da jarraipenik egiten. Formatzen ditugu irakasleak pila bat eta gero ez dugu begiratzen zer egiten ari diren gelan; zertarako formatu dugu?” (E - G.L.).

Baina, kontuz, irakasleari guzti hori eskatzen zaio, eta, beste puntu batean aipatu bezala, gizartea gizatasunik gabe dago. Beraz, ezinezkoa da irakasleari horrelako prestakuntzarik eskatu, non denon ongizatea bilatzea proposatzen den, gero gizartea horren aurkakoa denean.

“Uste dut irakasleak oso kritikoak direla horrekin eta badagoela oro har espíritu bat gauzak ondo egitea, baloreak, maitasuna... Baina oso zaila da ikaskuntza eta gizartea kontrajarrian egotea... Zertaz hitz egiten duzu elkarlanaz eta komunikazioaz, ez dugunean gizartean hori egiten, gizartea ekonomizatu nahi dugu, harreman guztiak ekonomizatu nahi ditugu ez dugulako kasualitatez ere inon jendea topatzen. Gizarteari gizatasuna kentzen ari gara eta eskolari justu humanizatzea eskatzen diogu” (E - G.L.).

Gainera, horretan eragin zuzena du ACE arloan dagoen kudeaketa; hau da, argi dago guzti hau gizartearen arazo larrietariko bat dela, baina Montse Viloriak ulertarazi bezala, horren gainera agintzen eta kudeatzen duen goi-mailako aginteak badu horretan erabakiak hartzeko indar nahikoa. Arazoa da gehienetan esku-hartzeak ez duela interesik. Horrelako formakuntzak jasotzeko, dirua behar da. Horregatik, askotan irakasleriak zein familiek ezin dute horrelakorik jaso, eskaintzen zaizkien diru-sarrerak ez baitira nahikoak horiek ordaintzeko. Beraz, diru kontuek formakuntza, jarraipen- eta diagnostiko-prozesu hauek gelditzea eragin dezakete.

“Batetik, zer egin daitekeen esaten duen marko legislatibo bat falta da. Hortaz, politikari begira, arazo bat dago; diagnostiko bat ez badago, ez dago laguntzarik. Ondorioz, askotan, diagnostiko okerrak egiten dira laguntzak eskuratzeko beharra dagoelako” (UIK - 8 - M.V.).

“Mutikoaren kostea eskolan, akademia-mailan eta inbertsio-mailan, eta terapan izugarria izan da, ezin du edonork diru hori gastatu guk gastatu dugun bezala; bai akademietan eta bestelakoetan” (E - G.L.).

Ondorioz, argi eta garbi, irakasleen formakuntza aldatu behar da. Askotan, ACE egoeren aurrean jarduteko, lagungarria izan daiteke prozesu horretan akonpainatzen dituen arloko profesional edo kide bat izatea. Baina, horrekin batera, oinarrizko formakuntzatik irakasten ez diren ezagutzak etengabeko formakuntzara luzatzen direnak indartu behar dira. Horien eragile nagusia komunikazio falta izan daiteke, eta, etengabekoan, une oro irakasleak gainezka jartzen dituzten zentzurik gabeko formakuntzak, inolako jarraipenik ez dituztenak. Horrela, irakasleengan gizartea aldatzearen pisua jaurtitzen da, ezinezkoa dena eskolek ezin dutelako gizartearen aurka egin. Pisu hori goi-karguek eta administrazioek daukate, gizartea aldatzen edo behintzat hobetzen ahalegintzerakoan, laguntza diru-interesetan bilakatzen dituztenak.

7. Ondorioak

Etorkizuneko irakasleok argi izan behar dugu ikaskuntza eta ongizatea eskutik doazela. Horregatik, ikasgela batean aurki daitekeen aniztasunari arreta jartzeko prest egon eta horri egokitasunez erantzuteko gaitasuna izan behar dugu. Ugaritasun horren artean, irakasle bezala, ACEek eragin ditzaketen egoerak biziko ditugu, pertsona askorentzat erabat ezezaguna den kontzeptua eta gertaera multzoa delarik. Horren ondorioz, ezin izango ditugu horrelako ikasleak ulertu, ezta esperientzia gogor goiztiarrei erantzun egoki bat eman ere.

Beraz, funtsezkoa da termino hori eta bere ondorioak ezagutzea, lan honen lehenengo helburuari jarraituz, irakasleriaren formakuntza aberasteko eta sustatzeko. Lanaren garapenean zehar jaso den bezala, Boullier eta Blair-en (2018) hitzak berretsiz, osasunean eragiten duten gertaera traumatikoak eta tratu txarrak dira; arlo sozialean, emozionalean, psikikoan eta fisikoan eragin zuzena dutenak, haurrak ondorio ikusezinak eta iraunkorrak jasatera eramaten dituztenak (Garai et al., 2022).

Hori dela eta, kontuan izan behar da eskolak ACEen aurrean oso paper garrantzitsua jokatzeko duela, lan honen bigarren eta hirugarren helburuek dioten bezala, gaiaren kontzietzia hartu behar dela bultzatuz eta hori egiteko aholkuekin lagunduz; izan ere, hori edozein haurren bigarren erreferentziazko espazioa izan daiteke, eta, kasu batzuetan, gainera, tratu eta zaintza onak jasotzen dituen espazio bakarra (Garai et al., 2022). Beraz, ikastoroko hizlarietako bat izan den Javier Múgicak aipatu bezala, eskolak hezkuntza

inklusiboaren alde egin behar du, ikasle guztiei ikaskuntza-irakaskuntzarako aukera eta eskubide berdintsuak eskaintzen dizkielarik. Eskola, Horrillok (2013) esan bezala, ikasleak haien esperientzietatik indartuak ateratzeko gai izan beharko litzateke. Azken hau erresilientziaren eta atxikimendu seguru baten garapenarekin lotzen da, ikasleei babes eta zaintza eskaini heinean, haien egoerak gainditzen laguntzen zaielarik, horiek ulertuz eta horien aurrean motibazioak sustatuz (Dávila, 2015).

Horretarako, errealiterara gerturatzen den eta akonpainamendutik abiatzen den prozesu eta erantzun hezitzaile bat behar da, non, Marrodánek azpimarratzen duen bezala, ikasle guztien baldintza eta ezaugarriak ezagutzen diren (Jausoro eta Aranguren, 2019). Baina, irakasleriaren erantzuna ahalik eta onena izateko, lanaren laugarren helburuari jarraituz, funtsezkoa da komunitatean eta sarean koordinazioz lan egitea; irakasleak, gurasoak, ikasleak, eskolako gainerako langileak eta gaien adituak diren orientatzaileak elkarlanean aritzea. Bereziki, Javier Múgicak defendatzen duen gurasoen lana ahalbidetuz, askotan eskolako lana etxean egitera behartzen baitira.

Horregatik, aurre egin behar zaio ACEen inguruan gaur egun dagoen jakintza eta formakuntza faltari. Elkarrizketatutako EHUko irakasle eta ikertzailea, eta ama adoptiboa den Gema Lasartek dioen bezala, ikasleria birtraumatizatzea saihestu behar da. Beraz, irakaslearen funtzioak erabateko garrantzia du, ikasleriarekin sortzen duen harremana konfiantzazkoa izanik; ikaslea ulertua eta errespetatua izan eta sentitu behar da. Hezkuntza humanizatuaren alde egin behar da. Kontuan hartu behar da horrelako haurrak autorregulatu gabe eta sozializatzeko gaitasunik gabe daudela, eta, autokontzeptua oso baxua dutela. Orduan, hortik hasita, irakasleok pazientzia izan eta elkar ulertzea sustatu behar dugu horrelako ikasleekin, estresatuta eta beldurtuta egoten baitira. Bizirauteko beharra dute, zaintza eta babesaren bidez, eta, Martínez-ek (2019) dioen bezala, bizirautea ez da erraz gainditu daitekeen irakasgaia. Horrek ondorioa dauka (Figley, 1995), eta, halaxe frogatu dute ikastaroan hitz egin duten adituek, Marrodánek, besteak beste. Irakasleek, horrelako haurrekin lan egin baino lehen eta lan egiten duten bitartean, prestakuntza pertsonala behar dute; izan ere, haien emozioak, jarrerak eta zereginak ezagutzen, ulertzen eta kontrolatzen jakin behar dute (Corres-Medrano et al., 2022).

Hortaz, irakasleek gaien prestakuntza egokia jasotzea eskatzen dute. Esan bezala, eskolek ez dakite horrelako ikasleriaren aurrean erantzun bat ematen eta zuzenean baztertzen dituzte, egoera zailei aurre egiteko gai diren profesionalak ez dituztelako. Horren froga da magisteritzako ikasleriak jasotzen duen oinarrizko prestakuntza, non konpetentzia sozio-emozionalak ez daude lanbideak eskatzen dituenak bezain garatuak (Pertegal-Felices, Castejón-Costa, eta Martínez, 2011, apud Tresserras, 2017). Unibertsitateetan, irakasleen eta ikasleen arteko tratatu txarrak ematen dira, lehenengoen bigarrenak behar bezala zaindu ezin dituztelako eta bigarrenen lehenengoen formaltasun falta handia erakusten dutelako.

Beraz, zaila da etorkizuneko irakasleengan afektibitatean eta zaintzan oinarritutako formakuntza sustatzea, horren kontrakoa den tratua bizi denean. Gainera, irakasleei hezkuntza humanizatzea eskatzen zaie, gizartea gizatasunik gabe dagoen bitartean, eta, ikerketa honen parte-hartzaileek adierazi bezala, eskola gizartearen ispilua denean.

Irakasleek, behin titulazio ofiziala lortuta eta lanean ari diren bitartean, gainezka egotera eramaten dituzten etengabeko formakuntza ugari jasotzen dituzte, jarraipenik gabekoak direnak. Beraz, hainbat ordutako formakuntza eskaini eta gero, ez da praktikarekiko eraginkortasuna ikertzen. Orduan, horrek benetako formakuntzak jasotzea oztopatzen du; irakasleriak horietan jasotzen duen informazioa gelara eramatean ez dakielako nola egin, edo, eramatekotan, ondo egin duen ala ez. Gobernuak inposatzen duen hezkuntza-curriculumean ongizateaz hitz egiten da, baina, gero, ez du horretarako baliabiderik eskaintzen; dirua behar da hori lortzeko, eta, zoritxarrez, diruaz hitz egiten denean, aukerak mugatzen dira. Zabalza eta Zabalzak (2011) dioten bezala, irakasleen formakuntzan kontzientzia soziala eta pertsonala behar da, gobernuak eta unibertsitateak elkarlanean horren alde aritu beharko lirakeelarik.

Laburbilduz, ACE kontzeptua adin goiztiarretan bizi diren esperientzia traumatikoak dira, askok ezagutu ez eta begiratu nahi ez dituztenak. Zoritxarrez, egokitasunez tratatzen ez badira, heldu egin heinean eta heldu izatean, osasun-ondorio latzak eragin ditzakete. Horretan, eskolak lagundu dezake horrelako egoerei aurre egiteko gai diren langile gaituak izanez; akonpainamendutik abiatutako hezkuntzaren alde egin behar du, ikasle guztiak berdintasunean tratatuz eta errespetatuz, ikasleengan garapena eta motibazioak sustatuz eta indartuz. Baina, horretarako, prestakuntza egokia jasotzen duten irakasleak behar dira, etengabe teorikoki formatzen direnak, eta, praktikan, aldiz, gutxi formatu direnak. Horrek haurrak eskolara bidaltzea edo ez birplanteatzera eraman ditzake tutoreak, birtraumatizazioan erori daitezkeela pentsaraziz. Hori gobernuaren esku dago, horrek hartu dezake erabakia dena aldatzeko, gizartea humanizatzetik hasiz, non elkarrekiko errespetua, konfiantza, ulermena eta laguntza tratu onen oinarria izan daitezkeen. Baina, errealistak izanda, hori, oraingoz, utopia bat da. Bitartean, arazoa irakasleen esku uzten da, gainezka dauden eta gizartearen kontra egitera behartzen diren irakasleen esku, inolako laguntzarik jasotzen ez dutelarik. Haien zeregina, txiki edo ikusezintzat har daiteke, baina, haiei esker, ACEak ezagutarazten hasten ari dira. Beraz, hau, amaiera baten hasiera izan daiteke.

Beti ere, Gema Lasartek esan bezala, "*ondokoari begiratzen ikasiz*", eta, Montse Viloriak aipatutako bere Rocio ikaslearen hitzak gogoan izanda; "*irakasleak zaretenak, ez ahaztu inoiz bizitzak salbatu ditzakezuela*".

8. Mugak eta hobekuntza proposamenak

Gaia osotasunean jorratzen duen informazio aberasgarria eta eraginkorra jaso da, inpaktuzko ikastaro baten azterketa eta behaketaren eta horren egilearen zuzendariari egindako elkarrizketaren bitartez. Baina, argi dago beti zerbait hobetu daitekeela .

Beraz, hobekuntza proposamenen artean, batetik, elkarrizketa modu presentzialean egitea egongo litzateke. Hasiera batean horrela izan behar zen, baina, zenbait aldaketen ondorioz, azkenean online egin behar izan da, aurrez aurreko gertutasun eta naturaltasun hori pixka bat galdu delarik. Gainera, parte-hartzaile gehiagorekin egitea aukera ona izango litzateke; izan ere, elkarrizketa bakarra egiteak ikastaroko adituen hitzei behar baino garrantzi gutxiago ematera eramanez, elkarrizketan jasotakoari ikastaroko informazioari baino protagonismo gehiago emanez eta hizlari ezberdinen arteko kontraste nabarmena mugatuz eta faltan izanik. Bestetik, gustatuko litzaidake aipatutako eskola eredu horietan esperientzia bat bizitzea; hau da, uste dut aukera aberasgarria izango litzatekeela horiek eskaintzen duten formakuntzaren batean edo eskolaren batean parte hartzea, bertako langileek nola lan egiten duten lehenengo pertsonan ikusteko eta haien praktikaz ikasteko.

Baina, esan bezala, honako hau ikerketa-lerro berri bat da, eta, mugitzen hasten ari den gaia dira ACEak. Hortaz, uste dut, ahal izan dudanez heinean, nire ekarpena egin dudala lan honekin gai horri buruzko erresonantzia egiten saiatuz; ACE kontzeptuaren informazioa, eskolen jarrera horien aurrean, irakasleen eta ikasleen arteko harremana, eta, irakasleen formakuntza horien inguruaren informazioa eskaini dudalarik, aldi berean, horien gabeziak eta aukerak aztertuz.

Gainera, gaiaren inguruan kezka daukat, eta, Haur Hezkuntzako Gradua igaro heinean, horretan bizi izan ditudan gabeziak direla eta, Hezkuntza Behar Bereziak eta Arreta Goiztiarreko Masterrean matrikulatu berri naiz. Erabaki hau nik hartu dut, modu autodidaktan, nire irakasle funtzioa egokitasunez aurrera eramateko horren ezagutza eta praktika beharrezkoa dela uste baitut. Halaxe pentsatzen du elkarrizketatu dudanez Gema Lasartek ere bai, nire ikasketak horretan jarraituko ditudala esan baino lehen, horretarako gomendioa eman zidalarik, eta, ideia horrekin aurrera egitera motibatu ninduen, sentsibilitate eta kezka handia izanda, primeran egingo dudala adieraziz.

Beraz, ikerketa honetako aditu-partehartzaileak bezala, nire formakuntzarekin jarraituko dut, beraren esanak jarraituz, beharretik eta bihotzetik jaiotzen eta sentitzen dudalako.

9. Erreferentziak

- Acevedo, H., Gallego, C., eta Gómez, Y. (2017). Abandono y maltrato en la primera infancia, una mirada desde la política pública. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 139-146. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/215>
- Aguado, E., eta Álvaro, L. I. (2020). Análisis de las Experiencias Adversas en la Infancia en la consulta de Pediatría Social del Hospital Fundación Alcorcón. *Conocimiento Enfermero*, 3(10), 12–29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8043567>
- Ainsworth, M. D. S. (1973). The development of infant-mother attachment. In B. Caldwell & H. Ricciuti (Eds.), *Review of Child Development Research* (Vol. 3, 1-94 oo.). University of Chicago Press.
- American Academy of Pediatrics (2015). Las experiencias infantiles adversas y las consecuencias del trauma para toda la vida.
- Auto-Ayuda para educadores*. (2018). The National Child Traumatic Stress Network. <https://www.nctsn.org/resources/auto-ayuda-para-educadores>
- Benloch, S. (2020). Teoría del apego en la práctica clínica: revisión teórica y recomendaciones. *Revista de psicoterapia*, 31(116), 169-189. <https://orcid.org/0000-0002-2122-9248>
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (2022). *Legislación educativa no universitaria con los cambios introducidos por la LOMLOE*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=417&modo=2¬a=0
- BOE (Boletín Oficial del Estado) (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Jefatura del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Boullier, M., eta Blair, M. (2018). Adverse childhood experiences. *Paediatrics and child health*, 28(3), 132–137. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2017.12.008>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and Loss: Vol. 1*. NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). By ethology out of psycho-analysis: an experiment in interbreeding.
- Bowlby, J. (1988). *Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego [A Secure Base: Clinical applications of attachment theory]*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

- Cantón-Cortés, D., eta Cortés, R. M. (2015). Consecuencias del abuso sexual infantil: una revisión de las variables intervinientes. *Anales de psicología*, 31(2), 607-614. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.180771>
- Casas-Muñoz, A., Loredó-Abdalá, A., Sotres-Velasco, B., Ramírez-Angoa, L. V., Román-Olmos, J. A., eta Cristerna-Tarrasa, G. H. (2021). Experiencias adversas en la infancia. Conocimiento y uso por médicos residentes de pediatría. *Gaceta medica de Mexico*, 157(1), 10–18. <https://doi.org/10.24875/gmm.19005644>
- CDC: Centers for Disease Control and Prevention (2021, Apirilak 6). *About the CDC-Kaiser ACE study*. https://www.cdc.gov/violenceprevention/aces/about.html?CDC_AA_refVal=https%3A%2F%2F
- Comino, P. (2019). 4. *Garapen Sozio-afektiboa* [PowerPoint diapositiva].
- Cordellat, F. S. (2008). *Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes* [Doktoretza-tesia, Universidad de Ramón Llull]. Hemendik berreskuratua: <http://hdl.handle.net/10803/9262>
- Corres-Medrano, I., eta Tresserras, A. (2022). *La formación docente como medida de protección para las infancias más vulneradas: un estudio de caso*. Octaedro [Argitaratu gabeko kapitulu].
- Corres-Medrano, I., Tresserras, A., Santamaría-Goicuria, I., eta Sajeras, T. (2022). Erresilientzia-prozesuak irakaslegaien prestakuntzan. *Uztaro: giza eta gizarte-zientzien aldizkaria*, (122), 59-76. <https://doi.org/10.26876/uztaro.122.2022.4>
- Cortina, M. eta Marrone, M. (2017). *Apego y psicoterapia: un paradigma revolucionario*. Psimática.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación educativa. *EA, Escuela Abierta*, 19, 33-48. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>
- Craig, S. E. (2015). *Trauma-sensitive schools: Learning communities transforming children's lives, K 5*. Teachers College Press.
- Dávila, Y. (2015). La influencia de la familia en el desarrollo del apego. *Revista Anales* (57).
- Daza, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*.
- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. (Bol. 3). Editorial Gedisa.

- Denzin, N. K., eta Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. N. K. Denzinen, eta Y. S. Lincolnen (Edk.), *Handbook of Qualitative Research* (1-28 oo.). Sage.
- Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Euskal Herriko Unibertsitatea (2022). *UIK - Hautzaroan adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen* [Ikastaroa].
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., eta Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/s0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/s0749-3797(98)00017-8)
- Figley, C. (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. New York: Brunner/Mazel, Inc. (*Fatiga de Compasión: El Manejo de Estrés Traumático Secundario en Personas que Cuidan a los Traumatizados*).the traumatized. New York: Brunner/Mazel, Inc.
- Flick, U. (2014). *El diseño en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fundazioa. (s. f.). UIK. <https://www.uik.eus/eu/uik-gara/fundazioa>
- Galvis, H. S. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de pedagogía*, 32(91), 113-130. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65926549007.pdf>
- Garai, B., Lasarte, G., Tresserras, A., eta Corres-Medrano, I. (2022). El alumnado con trastorno de apego en el limbo escolar. Voces de las familias y profesionales que los y las acompañan. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 71-90. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4217>
- Garay, B., Lasarte, G., Tresserras, A., eta Lopez de Arana, E. (2019). Cambiemos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: De un problema de conducta a un tema de justicia social. *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa*, 351–356.
- García, R., eta Vitoria, M. (datarik gabe). *Función docente. Experiencia adversa en la infancia*. ACE [PowerPoint diapositiva].
- Garibay-Ramirez, J., Jiménez-Garcés, C., Vieyra-Reyes, P., Hernández-González, M. M., eta Villalón-López, J. (2014). Disfunción familiar y depresión en niños de 8-12 años de

- edad. *Medicina e Investigación*, 2(2), 107–111.
[https://doi.org/10.1016/s2214-3106\(15\)30006-6](https://doi.org/10.1016/s2214-3106(15)30006-6)
- Gherardi, S. A., Flinn, R. E., eta Jaure, V. B. (2020). Trauma-sensitive schools and social justice: A critical analysis. *The Urban Review*, 52(3), 482–504.
<https://doi.org/10.1007/s11256-020-00553-3>
- González, N; Lopez, A., eta Valdez, J.L. (2006): Estado del estancamiento del profesor y construcción de la resiliencia en escuelas primarias. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9,2-14. Webgune honetatik berreskuratua:
<http://www.rieoi.org/deloslectores/154665zarazgat.pdf>
- Guba, E.G., eta Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Hernández-Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., eta Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (Cuarta Edición)*. McGrawHill.
- Hezkuntza Saila. 75/2023 DEKRETUA, maiatzaren 30ekoa, Haur Hezkuntzako curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, 109. zk., 2023ko ekainaren 9a.
<https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/bopv2/datos/2023/06/2302727e.pdf>
- Horrillo, I. (2013). Trauma ondorengo estresa eta erresilientzia. *Ekaia*, 26, 23–29.
<https://addi.ehu.es/handle/10810/38834>
- Ibabe, I., eta Jaureguizar, J. (2011). ¿Hasta qué punto la violencia filio-parental es bidireccional?. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(2), 265-277.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/122841>
- James, G.D. (2020). Allostatic and Adaptation: Biocultural Processes Integrating Lifestyle, Life History, and Blood Pressure Variation. *American Anthropologist*, 122: 51-64.
<https://doi.org/10.1111/aman.13366>
- Jausoro, K., eta Aranguren, E. (2019). El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (68), 25-35. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.02>
- Kalmakis, K. A., eta Chandler, G. E. (2015). Health consequences of adverse childhood experiences: A systematic review. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 27(8), 457-465. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12215>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación cualitativa*. Morata.
- Lavilla, L. (2013). La resiliencia en tutoría como estrategia para mejorar la salud mental. *La revista de claseshistoria*, 375, 2-8.

- Lecannelier, F. (2018). La Teoría del Apego: Una mirada actualizada y la propuesta de nuevos caminos de exploración. *Aperturas psicoanalíticas*, 58(18), 1-28.
- Legaz, E. (2015). Una Aproximación a la adopción desde la teoría del apego. *Informació psicològica*, (82), 14-20.
- López, P., Barreto, A., eta del Salto Bello, M. W. A. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*, 19(9), 1163-1166. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1029-30192015000900014
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- López-Vélez, A. L., Aristizabal, M. P., eta Elejalde, B. G. I. (2020). Discursos de Inclusión y Diversidad entre las Educadoras de la Red Municipal de Escuelas Infantiles de Vitoria-Gasteiz. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 59-80.
- Losada, A. V., eta Porto, M. (2019). Familia y abuso infantil. *Revista Neuronum*, 5(2), 7-32. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/192>
- Malekpour, M. (2007). Effects of attachment on early and later development. *The British Journal of Development Disabilities*, 53(105), 81-95. <https://doi.org/10.1179/096979507799103360>
- Marrodán, J.L.G. (2019, Ekainak 17). Entrevista a Jorge Barudy, psiquiatra, ponente en las IV Conversaciones sobre apego y resiliencia infantil, a celebrarse en San Sebastián, 4 y 5 de octubre de 2019. *Buenos tratos. Apego, trauma, desarrollo, resiliencia. El blog de la RED APEGA de profesionales*. <http://www.buenostratos.com/2019/06/entrevista-jorge-barudy-psiquiatra.html>
- Marrone, M. (2018). La teoría del apego y el psicodrama. *Clínica Contemporánea*, 9(2), 1-9. <https://doi.org/10.5093/cc2018a9>
- Martínez, C. (2019). Aprender no es fácil cuando sobre-vivir se convierte en la principal asignatura [Blog baten sarrera]. <https://adoptantis.org/?p=5128>
- Martínez-García, Y. (2020). *ACE (Adverse Childhood Experiences), La realidad que la escuela no ve* [Gradu Amaierako Lana, Euskal Herriko Unibertsitatea].
- McEwen, B. S. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: Central role of the brain. *Physiological Reviews*, 87, 873–904. <https://doi.org/10.1152/physrev.00041.2006>

- Noriega, G., Angulo, B., eta Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, (58). <https://doi.org/10.19136/pd.a0n58.1199>
- Orengo, J. (2016). Urie Bronfenbrenner teoría ecológica. http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/Reserva_Profesores/janette_orengo_educ_173/Urie_Bronfenbrenner.pdf.
- Oriol-Bosch, A. (2012). Resiliencia. *Educación médica*, 15(2), 77-78.
- Osher, D. (2018). Trauma and Learning Policy Initiative (TLPI): Trauma-sensitive schools descriptive study. *American Institute for Research*. <https://traumasensitiveschools.org/wp-content/uploads/2019/02/TLPI-Final-Report-Full-Report-002-2-1.pdf>.
- Pedreira, J.L. eta Martin, L. (2009). Maltrato en la infancia. 13- 29. http://www.sepeap.org/imagenes/secciones/Image/USER/PS_inf_maltrato_infancia.pdf
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Plascencia, M. (2009). HABLAR, NO GOLPEAR. Razonamiento infantil sobre disciplina parental. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1103-1127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808006>
- Riaño, N. A. (2019). *Relación entre los niveles de autoestima y el abandono emocional-familiar en niñas y niños de 8 a 12 años en una fundación de la ciudad de Quito*. Universidad Internacional SEK.
- Richardson, L., eta St. Pierre E.A. (2017). La escritura. Un método de investigación. N. K. Denzinen, eta Y. S. Lincolnen (Edk.). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación* (128-163 oo.). Gedisa.
- Ruiz-Narezo, M., eta Peso, J. (2018). Erresilientzia, ahalduntzea eta gizarte-hezkuntza. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, (67), 119-128. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.67.09>
- Santos-Guerra, M. A (1998). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.
- Sarraga, H., Tresserras, A., Galarraga, H., eta Fernández-Lasarte, O. (2022). Función Docente y ACE (Adverse Childhood Experiences): una experiencia en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. CIISE kapitulua [Argitaratu gabeko kapitulua].
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

- Sotolongo., J. C., eta Mendieta., M. D. M. (2021). Alostasis y carga alostática de las enfermedades. *Primera Jornada Nacional Virtual*.
- Stevens, J (2016). *Estrés y el desarrollo temprano del cerebro. Entendiendo las experiencias adversas en la infancia (ACE)*. Community & Family Services. Spokane (WA). <https://www.pacesconnection.com/blog/in-spanish-handouts-for-parents-about-aces-toxic-stress-and-resilience>
- Taylor, S. J., eta Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Tresserras, A. (2017). *Aportaciones a la formación del profesorado a través del análisis de una experiencia de arte y juego dramático en el primer ciclo de Educación Infantil* [Doktoretza-tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea]. ADDI.
- Uriarte., J.D.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1). 7-24. <https://addi.ehu.es/handle/10810/7215>
- Uriarte, J.D.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2) 61-80.
- Vega-Arce, M., eta Núñez-Ulloa, G. (2017). Cribado de las experiencias adversas en la infancia en preescolares: revisión sistemática. *Boletín médico del Hospital Infantil de Mexico*, 74(6), 385–396. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2017.07.003>
- Walsh, D., McCartney, G., Smith, M., eta Armour, G. (2019). Relationship between childhood socioeconomic position and adverse childhood experiences (ACEs): a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(12), 1087–1093. <https://doi.org/10.1136/jech-2019-212738>
- Zabalza, M. Á., eta Zabalza, M. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participación educativa*. 103-113. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81505>
- Zamalloa Díaz, I. (2021). *Atxikimendua eta Aurpegi-Emozioen Antzematea Mugako Nortasunaren Nahasmendua duten Pazienteetan* [Doktoretza-tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea]. ADDI.

10. Eranskinak

1. Eranskina: *Hurtzaroen adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen UIK ikastaroa aditu-partehartzaileak (Taula).*

Hizlaria(k)	Informazio baliabidea	Laburpena
<u>Gema Lasarte Leonet</u> (zuzendaria, unibertsitateko irakaslea eta ikertzailea)	UIK 1. Jardueraren zuzendaritzaren aurkezpena	Ikastaroaren sarrera, hori egitera zerk eraman duen aipatuz eta lehenengo hausnarketarako hitzen aipatzea; helburuak, metodologia, eskaintza, hizlariak eta hitzaldiak aurkeztuz.
	UIK 2. Eskolan aniztasunaren barruan adbertsitatea edota atxikimendu arazoak daudenean. Ikerketa aurkezpena	Eskolan ACEn inguruan dagoen ezjakintasuna eta irakasleak horien aurrean ondo prestatzearen beharra aldarrikatzen da, horiei erantzuten ez jakitea neglijentzia bat izan daitekeela adieraziz.
<u>Iker Sistiaga Gaztañaga</u> (eskola publikoko irakaslea)	UIK 3. Harrera eta adopzio familiak eskolaren inguruan duten esperientzia. Ikerketa	Adopzio eta harrera familien esperientziak kontuan hartuta garatzen duen doktoretza-tesiaren ekarpen errealak; ezjakintasunaren ondorioak eta hobekuntza proposamenak.
<u>Amaia Eiguren Munitis</u> (unibertsitateko irakaslea)	UIK 4. Zergatik eta zertarako lan kokurrikularra? Akonpainamendutik abiatzen den ikerketa prozesu hezitzailea	Errealitatera gerturatzearen beharraren aldarrikapena, komunitatea eta curriculumaren edukiak uztartu behar direla azalduz, guztien beharrak kontuan hartu behar direlarik. Betiere, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan behar den akonpainamenduari garrantzia ematen.
<u>Javier Múgica Flores</u> (AGINTZARI - ADOPTIA - psikologo-terapeuta)	UIK 5. Las consecuencias del abandono y sus circunstancias. ¿Qué hay en la “mochila” y qué podemos hacer desde la escuela?	Abandonuaren azalpena adopzioak eta harrerak azpimarratuz ematen da, horrek eragin ditzakeen ondorio traumatikoei erreparatuz eta eskolaren erantzun egoki bat familiekin lan eginez aldarrikatuz.
<u>José Luis Gonzalo Marrodán</u> (RED APEGA - psikologo klinikoa)	UIK 6. Orientaciones para el apoyo educativo de niños y niñas con trastornos de apego	Irakasleen eta ikasleen arteko harremanari erreferentzia egiten dio, ACE ikasleek haien erreferentziak izan daitezkeen irakasleekiko garatu dezaketen atxikimenduaren inguruan hitz eginez eta laguntza hezitzailea defendatuz; haurrak pertsonak bezala

Hizlaria(k)	Informazio baliabidea	Laburpena
		tratatu behar direla adieraziz eta horien inguruan izan daitezkeen aurreiritziak baztertu behar direla gogoraraziz, talde-lanean plan global baten bitartez ACEei aurre egitea posible izanik eta erresilientziari bide emanik.
<u>Susanna Minguell Alonso</u> (idazlea)	UIK 7. El lenguaje poético como punto de fuerza en los abusos sexuales en la infancia	Abusu sexualak haurtzaroan bizi dituen idazlearen hausnartze-ariketa, literaturatik gaiaren inguruan kritikoki pentsatzera eta sentitzera eraman dezakeena.
<u>Gema Lasarte</u> (mahai inguruaren MODERATZAILEA) <u>Julia Larrimbre Durand</u> (BESARKA - zuzendaria - harrera eta adopzio-ama) <u>Beatriz Garai Ibañez de Elejalde</u> (unibertsitateko irakaslea) <u>Montse Viloria Otxaran</u> (irakaslea-orientatzailea) <u>Susanna Minguell Alonso</u> (idazlea)	UIK 8. Mahai ingurua: “La adversidad y la escuela. ¿Qué podemos hacer? ¿Qué herramientas tenemos?”	ACEetan lehenengo pertsonan bizitakoagatik adituak direnen iritzi-trukeak eta esperientziak oinarri hartuta, ACEen aurrean eskolak egin ditzakeen hobekuntzetara eta legetara kritikotasunez begiratuz.
<u>Alaitz Tresserras Angulo</u> (unibertsitateko irakaslea)	UIK 9. Adbertsitateak badu irteera. Irakasle erresilienteak	ACE bat pairatu duen irakasleen irakaslearen erresilientzia lanbidean aurrera egiteko eredu; adbertsitatea ikaskuntzarako aukeratzat hartuz, eta, irakasleek egiten dutena profesionalki zein pertsonalki sentitu eta zaintzen ikasi behar dutela jakinaraziz.
<u>Francisco Andrés Marín Lucas</u> (Komunitaterako zerbitzuetarako irakasle teknikoa. Orientazio-hezitaillearen eta psikopedagogikoaren taldea)	UIK 10. Escuelas cuidadoras	ACEen aurrean prestatuta dauden eskola zaintzaileak gainerako eskoletarako eredutzat hartu daitezkeenaren azalpena eta jarraibideak; ACE ikasleentzat seguruak izan behar diren traumarekiko sentikorrek eta prestatuak diren espazioak eta profesionalak defendatuz eta sustatuz. Birtraumatizazioan erortzea ekidin

Hizlaria(k)	Informazio baliabidea	Laburpena
		heinean.
<u>Georgia Hyde-Dryden</u>	UIK 11. Oxford. Escuelas formadas en trauma y apego	Traumarekiko eta atxikimenduarekiko prestatu diren eskolen garapena azaltzen da, Erresuma Batuan gobernuak ACEak zaintzearekiko interesa duela adieraziz. Horiek eratzeko, eskolan lan egiten duten guztiei prestakuntza eskaini zaie eta formakuntzen jarraipenak egitearen garrantzia ulertarazten dute, etengabeko formakuntzaren alde eginez, baina oinarrizko prestakuntzatik ACEei aurrera egiteko baliabideak eskaintzen hasi behar direla eta horretan pentsatzen ari dela ezagutzera emanez.

2. Eranskina: **Hurtzaroan adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen UIK ikastaroaren egitura**

1. Sarrera: Jardueraren zuzendaritzaren aurkezpena - Gema Lasarte Leonet.
2. Hurtzaroan adbertsitatea: “Eskolan aniztasunaren barruan adbertsitatea edota atxikimendu arazoak daudenean. Ikerketa aurkezpena” - Gema Lasarte Leonet.
3. Adopzio eta harrera familien esperientzia: “Harrera eta adopzio familiak eskolaren inguruan duten esperientzia. Ikerketa” - Iker Sistiaga Gaztañaga | Zudaireko eskola publikoa - irakaslea.
4. Akonpañamendutik abiatzen den prozesu hezitzailea: “Zergatik eta zertarako lan kokurrikularra? Akonpainamendutik abiatzen den ikerketa prozesu hezitzailea” - Amaia Eiguren Munitis | UPV/EHU - Irakaslea.
5. Consecuencias de la adversidad: “Las consecuencias del abandono y sus circunstancias. ¿Qué hay en la “mochila” y qué podemos hacer desde la escuela?” - Javier Múgica Flores | AGINTZARI-ADOPTIA - Psikologo-terapeuta.
6. Apoyo educativo a niñ@s con trastorno de apego: “Orientaciones para el apoyo educativo de niños y niñas con trastornos de apego” - José Luis Gonzalo Marrodán | RED APEGA - Piskologo klinikoa.
7. Abusos sexuales en la infancia: “El lenguaje poético como punto de fuerza en los abusos sexuales en la infancia” - Susanna Minguell Alonso | Escritora.
8. ¿Qué podemos hacer en la escuela?: Mahai ingurua: “La adversidad y la escuela. ¿Qué podemos hacer? ¿Qué herramientas tenemos?” - Gema Lasarte Leonet UPV/EHU - Irakaslea (Moderatzailea), Julia Larrimbre Durand | BESARKA - Zuzendaria, Beatriz Garai Ibañez de Elejalde | EHU/UPV - Irakaslea, Montse Viloria Otxaran | Zabalganako Herri Eskola - Irakaslea/Orientatzailea, Susanna Minguell Alonso | Escritora.
9. Irakasle erresilienteak: “Adbertsitateak badu irteera. Irakasle erresilienteak” - Alaitz Tresserras Angulo | EHU/UPV - irakaslea.
10. Escuelas cuidadoras: “Escuelas cuidadoras” - Francisco Andrés Marín Lucas | Comunidad de Murcia - Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.
11. Oxford. Escuelas formadas en trauma y apego: “Alex Timpson programa de apego y concientización sobre el trauma en las escuelas” - Perspectivas de los directores, el personal y la escuela sobre el impacto en los niños vulnerables. -

Beatriz Garai Ibañez de Elejalde | EHU/UPV - irakaslea, Georgia Hyde-Dryden |
Departamento de Educación Universidad de Oxford - Investigador principal Centro
Rees (Zoom bidez parte hartuko du).

3. Eranskina: Elkarrizketarako gidoia

ACE kontzeptua

1. Nor da Gema Lasarte?
2. Noiz, nola eta zertarako hasi zinen ACE gaiaren inguruan interesa izaten?
3. Zer egin duzue ikerketa-taldean zehazki?
 - a. Nola definituko zenuke ACE kontzeptua?
 - i. Horiek definitzeko **beste izen edo kontzeptu bat** erabiliko zenuke edo gaur egun erabiltzen dena egokia dela uste duzu?
 - b. Urteak igaro ahala, esango zenuke **kontzeptu horrek bilakaera** bat izan edota izaten ari duela?
 - c. Horrelako esperientziak bizitzeak heldu bihurtuko diren gizakiengan **ondorioak** eragin ditzaketela argi dago. Zeintzuk dira **ohikoenak eta erraztasun handiagoz identifikatu** daitezkeenak? Eta zeintzuk, berriz, **gutxien ematen eta identifikatzeko konplexuenak** direnak?

Eskola erresilientzia-prozesuetan

4. Irakasleaz hitz eginda, horrelako egoeren aurrean eskolak duen eginkizunaz hitz egin behar da. Zein **gabezi** ikusten duzu **eskola-sisteman**?
 - a. Nola lagundu dezake eskolak?
 - i. **Erresilientzia** horren barnean dagoela uste duzu?
 - b. Horrelako **haurrak eskolan seguru sentitzeko, komunitate** bezala, zer egin beharko lukete eskola osatzen dutenek?

Helduaren eta haurraren arteko harremana eta irakasle funtzioa

5. Egoera hauen aurrean, nolakoa izan behar da helduaren eta haurraren arteko harremana?
 - a. Zeintzuk dira **hori lortzeko teknikak** edo egin beharrekoak?
 - b. Atxikimenduaz hitz egiten da ere bai, horrekin erabateko lotura duena, **Irakaslearekin, zer nolako atxikimendua** garatu daiteke?

6. Horrelako egoerei aurre egiteko, zure ustez, zein da irakasleak arrakasta izateko giltzarria?

- a. Bere **barruko ezagutza eta kontrola** garatu behar du?
 - i. Zer nolako garrantzia du horrek?
 - ii. Nola egin daiteke?

Irakaslearen formakuntza

7. Irakasleriak badu horren inguruko beharrezko informazioa? Horrelako kasuen aurrean erantzun egokia emateko gai da?

- a. **Unibertsitateek behar bezalako oinarrizko prestakuntza** eskaintzen dutela esango zenuke?
 - i. **Zer egin daiteke** irakasleriak gai honen inguruan jabetza eta ezagutza handiagoa lortzeko?
 - 1. **Nondik hasi** behar da aldaketa hori?
 - 2. **Zeintzuk** dira aldaketarako **urratsak**?
 - ii. Zein **aholku** emango zenioke gai honen inguruan **jakintzarik gabeko irakasle** bati?
 - iii. Une honetan hezkuntzako graduren bat ikasten egongo bazina eta **ACEen inguruan formakuntza jaso ez duzula ohartuko bazina, zer egingo zenuke hori aldatzen edo indartzen saiatzeko?**
- b. Eta, zer diozu **etengabeko prestakuntzaz**?
 - i. Zure kasuan, gai hau zabaltzeko eta indartzeko asmoz, aurreko udan UIK ikastaroa, *Haurtzaroan adbertsitateak bizi izan dituzten umeen eskolaratze prozesuak ikertzen eta laguntzen*, aurrera eramane zenuen. **Zerk eramane zintuen hori egitera?**
 - ii. Ikastaroa aurrera eramateko, **laguntza eskatzea eta aurkitzea lan zaila edo erraza izan zen? Oztopoak jarri zizkizuten edo erraztasunak? Zeintzuk?**
 - iii. **Zeintzuk ziren ikastaroaren helburuak? Behin hori igaro dela, uste duzue bete direla?**

- iv. Gai hau indartzen eta zabaltzen jarraitzeko **proiektu hurbilen bat** duzu?
- c. Argi dago irakasleriaren formakuntza birplanteatu behar dela, baina, hori **noren esku** dagoela uste duzu? Gizartearen esku, gobernuaren esku, unibertsitateen esku...?
 - i. Hezkuntza lege berriarekin gora eta behera dabilta, **LOMLOE edota dekretu berria**, nola ikusten duzu lege horren **egokitasuna** ACEei begira?
- d. Nola azalduko zenuke **irakasleen formakuntza ACEetan titular batean**?

4. Eranskina: Hizlarien inizialak

Izena	Erabilitako inizialak
Gema Lasarte Leonet	G.L.
Iker Sistiaga Gaztañaga	I.S.
Amaia Eiguren Munitis	A.E.
Javier Múgica Flores	J.M.
José Luis Gonzalo Marrodán	J.L.G.M.
Susanna Minguell Alonso	S.M.
Julia Larrimbre Durand	J.L.
Montse Viloria Otxaran	M.V.
Alaitz Tresserras Angulo	A.T.
Francisco Andrés Marín Lucas	F.A.M.
Georgia Hyde-Dryden	G.H.D.