



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

HEZKUNTZA
ETA KIROL
FAKULTATEA
FACULTAD
DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE

HAURTZAROKO TRAUMA GOIZTIARRAK BIZI DITUZTEN HAURRAK EZAGUTZEN

EGILEA: Rubio Alvarez Anne

ZUZENDARIA: Lasarte Leonet Gema

2019/2020

GRADU AMAIERAKO LANA

AURKIBIDEA

SARRERA.....	3
1. MARKO TEORIKOA	5
1.1. Traumen sorrerak.....	5
1.2. Erresilientzia	13
1.3. Eta eskolak, zer?.....	16
2. HELBURUAK	21
3. METODOLOGIA	22
3.1. Partaideak.....	22
3.2. Erremintak	23
a) <i>Inkesta</i>	23
b) <i>Elkarrizketa</i>	23
c) <i>Datuen analisia</i>	23
4. EMAITZEN INTERPRETAZIOA (Inkesta)	24
5. ELKARRIZKETA SAKONA.....	27
6. ONDORIOAK.....	32
7. GOMENDIO ZERRENDA	36
BIBLIOGRAFIA	37

Lapurpena: Edozein ikasgelan barneratu ezker oso anitzak diren ikasleekin egingo dugu topo, hala nola: maila sozioekonomiko, erritmo, zaletasun, izateko era eta haurtzaroko bizipen zeharo desberdinak dituzten ikasleekin. Horien artean ACE (Adversal Childhood experiences) kasuak kokatzen dira, euskaraz Haurtzaroko Trauma Goiztiar gisa ezagutzen direnak. Lan honen oinarritzko helburua terminoaren inguruan errebisioa egitea da, gaiaren inguruan irakasleek dakitena zer den ikusiz eta bildutako informazio guztia aditu batekin kontrastatuz, irakasleentzat lagungarriak izan daitezkeen gomendio batzuk zerrendatzeko asmoz.

Hitz gakoak: Trauma, HTG (Haurtzaroko trauma goiztiarrak), erresilientzia, disoziazioa, eskola

SARRERA

Gaur egungo hezkuntza sistemaren egin behar nagusietako bat inklusiboa den hezkuntza eskaintza bat egitea da. Edozein ezaugarri mota dituen ikasleak onartuko dituen eskola eskaintza, alegia.

Hezkuntza inklusiboak dibertsitatea irakaskuntza-ikaskuntza prozesurako alderdi aberasgarri gisa ulertzen du. Hori horrela, hezkuntza mota honek komunitate berdineko haurren ikaskuntza bateratua bultzatzen du, haien egoera pertsonal, sozial, kultural edota fisikoa edozein dela ere. Aukera berdintasunean oinarritzen den hezkuntza da, edozein motatako diskriminazioak baztertzen dituena. Gainera, eskola hauetan, ikasleek guzti haien beharretara egokitutako hezkuntza eskaintza bat jasotzeko aukera dute (Dussan, 2010).

Errealitate bat da ikasle bakoitzak ezaugarri kognitibo-afektibo eta jarrera ezaugarri desberdinak dituela. Hori horrela, eskolaren egin beharra da ezaugarri aniztasun hori onartu eta horretara bideratutako eskaintza bat egitea, ikasleek guzti haien gaitasunak garatu eta beraien testuinguru soziokulturalean parte hartzeko aukera eduki dezaten beharrezkoak diren gaitasunak bereganatu ditzaten. Hori, ordea, ez da horrela gertatzen, kasurik gehienetan hezkuntza “ezaugarri normalak” dituzten ikasleetara baitago bideratua. Ondorioz, ohiko ezaugarri horietatik at gelditzen diren ikasleak errendimendu akademiko baxua edota eskola porrota pairatzeko arriskuan bizi dira (Jadue, 2002).

Ikasle horiek dira hezkuntza eskusio arriskuak, errendimendu zailtasunak eta egokitzapen sozialerako zailtasunak izan ohi dituzten ikasleak. Zoritxarrez ikasle hauek ez dute eskola babesleku eta haien ikaskuntza eta parte hartzea bultzatuko duen gune gisa ulertzen (Martin Moreno, 2013).

Jaduek (2002) zailtasunak dituzten ikasleei erreferentzia egiteko “arriskuan dauden ikasle” terminoaren erabilera egiten du. “Arriskuan dagoen ikaslearen” kontzeptuarekin ez dio ezgaitasun bat duen ikasle bati aipamena egiten, ezaugarri pertsonal edota inguruko, eskolako familiako nahiz egoera sozial baten ondorioz esperientzia negatiboak bizi dituzten ikasleei baizik, hala nola: errendimendu akademiko baxua, jokabide nahasteak, nahaste emozionalak edota droga menpekotasuna, besteak beste.

Aipatutako ikaslearen gehiengoak haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarrak pairatu ohi dituen ikasleak dira, askotan, haurtzaroan atxikimendu seguru baten presentzia eduki ez dutenak.

Atxikimendua haur batek haren ama edota zaintzailearekin sortzen duen lehenengo harreman gisa definitu daiteke, etengabeko hartu-eman seinaleetan oinarritzen dena (Morales eta Ventura, 2016).

Garrantzitsua da lotura hori azpimarratzea, pertsona osasuntsu baten garapenerako, estresaren eta frustrazioaren kudeaketarako, beldurrei aurre egiteko, logika baten baitan pentsatzeko gaitasuna edukitzeko eta konfiantzazko harremanak sortzeko funtsezko baldintza baita. Laburbilduz, pertsona baten autonomia eta garapen intelektual nahiz integrala lortzeko ezinbestekoa da.

Atxikimenduaren nahastea haurtzaroko lehenengo urteetan gertatzen da, haurrak zaintzailearekin lotura afektibo estu bat sortzea lortzen ez duen unean. Disfuntzio kognitiboak, emozionalak eta sozialak eragin ditzake, estresaren tolerantzia eza eta konfiantzazko harremanak sortzeko ezintasunarekin batera.

Aipatu bezala, atxikimenduaren nahastearen sorburua haurraren oinarritzko beharrak asetzen dituen pertsona baten gabezia izan daiteke. Hauek dira nahaste hau eragin ditzaketen zenbait egoera: 1) Abandonua jasatea; 2) Arrazoi desberdinak direla medio haurrak jasan duen lotura afektibo baten galera; 3) Haurrarentzako erreferentia den pertsona batek haren beharrei erantzunik ez ematea; 4) Gehiegizko babesa, edo guztiz aurkakoa dena, atentzio falta; 5) tratu txarrek (psikologiko fisiko edota sexuak) eragindako sufrimendua; 6) Haurtzaroko une erabakigarri batean antzemandako afektibitate falta (Campoy et al., 2019).

Garrantzia handikoa da kolektibo honek jaso beharreko laguntza goiztiarra, izan ere, psikologiatik eta osasun ikuspegi ezberdinetatik atxikimendu ezak eta honen ondorioak ikertu dira. Hezkuntzako erakundeei dagokienean, afera honekiko zenbait erreferentzia plazaratzen ditu Heziberri 2020 (42. or.) Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoak:

- Aniztasunaren trataerari dagokionez, on da gogoratzea Derrigorrezko Oinarritzko Hezkuntzarako proposatzen den xedeetako batek hezkuntza-sistema barneratzaile, individualizatu eta inklusibo baten alde apustu egitera garamatzala, neska eta mutil guzti-guztien hezkuntzarako eskubidea bermatzeko.

- Norbanakoak beren merituen arabera bereizten dituen hautespenaren logikaren aurrean, hemen irmoki egiten dugu apustu ekitate-printzipioaren eta aukera-berdintasunen alde.
- Bakoitzak bere gorabehera pertsonalen arabera zer behar duen, premia horiek asetzeko eskubide berbera bermatu behar diegula denei, eta denek bikaintasun-maila berbera lortu behar dute.
- Denekin berdin jokatzekak injustizia itzelak ekar ditzake zenbaitetan.

Hala ere, hutsune nabaria antzeman daiteke teoria eta praktikaren artean, irakaskuntza nahiz hezkuntza prozesuetan disfuntzio horiek laguntzeko egin beharreko jardunetan, nahiz erabili beharreko lanabesei dagokienean. Hartara, esan genezake, zentzu horretan ume hauen irakats etorkizunari zurtasuna dariola. Horregatik lehenik eta behin Gradu amaierako lan honetan marko teorikoa egin dugu erabili dugun kontzeptualizazioa errazteko eta bigarrenik inkesta bat eta elkarrizketa sakon bat burutu ditugu eskuartearen dugun gaia praxian jartzeko eta eskolak honen inguruan dakiena edo jakin beharko lukeena antzemateko. Azkenik, ondorioak atera direlarik.

Bada teoria eta praktika errearen arteko arrakalaren nondik norakoak azaleratzea izango da jarraian datorren Gradu Amaierako lan honek xedetzat duena.

1. MARKO TEORIKOA

1.1. Traumen sorrerak

Esan bezala, atxikimenduaren nahastea haurtzaroko lehenengo urteetan gertatzen da (Campoy et al., 2019), bizitza tarte hau, hau da, haurdunalditik jaio osteko bizitzako lehenengo 5 urteak igaro bitarteko denbora tarte, *haurtzaro goiztiar* gisa ezagutzen da.

Bizitza ziklo osoko garun garapen handiena ematen den unea da, eta hortaz, izakiaren garapenaren une garrantzitsua. Hori horrela, azpimarratu beharrekoa da haurdunaldian zehar nahiz bizitzako lehen urteetan bizitzen denak pertsona baten ondorengo bizitza guztiz baldintzatu dezakeela (Muñiz Aguilar, 2017).

Garunaren oinarritzko arkitektura jaiotzaren aurretik hasi eta pertsona bat heldu izan arte ematen da. Esperientzia goiztiarrek eragina eduki dezakete arkitektura horren kalitatean. Esperientzia horiek positiboak izanez gero, oinarri sendo bat sortuko da, ikaskuntzarako, osasunerako eta norbere jarreraren kontrola kudeatzeko positiboa izango dena (Center on the developing Child, 2011). Positiboak izango diren ikaskuntza esperientzia horien abiapuntua etxea eta familia izan beharko lirake. Jaio berrien garunak, gertukoak, elkarreraginezkoak eta egonkorak diren harreman motak eskatzen ditu (atxikimendu segurua). Horiek lortu ezker, osasuntsua den garun garapen bat

emango da pertsona horrengan, bizitzako lehenengo urteetan ematen diren konexio neuronalak emateko ezinbesteko baldintza baita.

Haur txikiek helduen atentzioa eta haiekin elkarreraginean jardutea bilatzen dute aurpegiko espresio, keinu nahiz soinuez baliatuz. Erantzun bat jaso ezean edota negatiboa den erantzun bat jaso ezker, negatiboa den esperientzia baten aurrean aurkituko da haurra, horren ondorioz aurreikusi gabeko garun garapen bat eman daitekeelarik, jarrera nahiz ikaskuntzan arazoak eraginez.

Baina traumaz dihardugunean zertaz ari gara? Felitti eta kolaboratzaileei (1998) zor diegun **Adversal Childhood Experience** (ACE) kontzeptuak traumaren eragile izan diren esperientzia gogorrei egiten die erreferentzia. Horiei aurre egiteko ezintasuna, banakako, familiako edota testuinguruko errekurtsugabeziarekin lotzen da (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017).

Jarraian, bizi daitezkeen ACE mota desberdinak biltzen dituen zerrenda eskaintzen dugu: Kontzeptu hau Felittiri zor badiogu ere beste hainbat autorek esplizitatu eta zedarritu dute, horien artean guretzat funtsezkoak izan diren Cronholm eta al (2015) eta Finkelhor et al (2015) (ikus lehen tabla).

1. taula: Haurtzaroko trauma goiztiarren (HTG) esperientzien kategoriak: (Vega-Arce & Nuñez-Ulloa, 2017)

(Felitti et al., 1998)	(Cronholm et al., 2015)	(Finkelhor et al., 2015)
<ul style="list-style-type: none"> · Tratu txar emozionala · Tratu txar fisikoa · Abusu sexuala · Genero indarkeria · Substantzien abusua etxebizitzan · Gaixotasun mentala etxebizitzan · Gurasoen banaketa · Senide baten espetxeratzea 	<ul style="list-style-type: none"> · Tratu txar emozionala · Tratu txar fisikoa · Abusu sexuala · Negligentzia emozionala · Negligentzia fisikoa · Substantzien abusua etxebizitzan · Senide baten espetxeratzea · Etxeko indarkeriaren testigu · Indarkeriaren testigu · Diskriminazioa · Umezurtz etxe batean bizi izana 	<ul style="list-style-type: none"> · Tratu txar emozionala · Tratu txar fisikoa · Asalto sexuala · Arduragabekeri emozionala · Substantzien abusua etxebizitzan · Genero indarkeria · Gaixotasun mentala etxebizitzan · Gurasoen banaketa · Senide baten espetxeratzea · Maila sozioekonomiko baxua · Berdinen arteko baztertzea · Komunitatearen biolentziaren agertokian egotea

Traumaren prebalentziaren inguruko informazio iturri nagusietako bat Felittik (1998) eginiko ikerketa dugu, zeinetan 9.508 pertsona ikertu ondoren, helduaro etapako biztanleriaren %60ak bizitzan haurtzaroko esperientzia gogor goiztiar baten bizipena gutxienez pairatu duela baieztatu zuen (Silberg, 2019).

Egoera traumatiko bat bizi duen pertsona oro, ordea, ez da trauma psikologiko baten biktima bihurtzen. Egoera horiek jasandako hiru pertsonatik 1ek naturaltasunez eta haren kabuz egingo dio aurre, bigarrenak, kanpo babesleen laguntzari esker gainditzea lortuko du, eta hirugarrenak, ordea, kronikoa den traumaren osteko estresa sufrituko du (Herzog, 2017).

ACE esperientziek trauma sor ditzakete haurrengan. Baina zer dira traumak eta zer egin dezake eskolak hauen ondorioak leuntzeko edota traumadun haurrak antzemateko eta laguntzeko?

Has gaitezen definiziotik. Bessel Van der Kolken hitzetan (2019) **trauma** pertsonak biziraupenerako ditugun mekanismoak nahiz gertatzen ari denari aurre egiteko gaitasuna gainditzen duen esperientzia da. Bizipen horrek pertsona baten bizitza baldintzatu dezaken arrastoa uzten du, besteak beste, trauma pairatu duen pertsonaren garunean aldaketak ematen baitira. Ondorioz, garunak duen arrisku-egoeren identifikazioa egiteko gaitasuna deuseztatu egiten du, alarma sistema akastunak bilakatzearekin batera (Diez, 2019). Honekin esan nahi da trauma sufritu duen pertsona baten alerta sistema pizturik dagoela une oro; borroka edo ihes egiteko prest, eta ondorioz, arrisku faltsuen kasuan ere, gorputzak estresa pairatzen duela (Van der Kolk, 2014). Hau horrela, traumatizaturik dagoen haur batek larritasun- nahiz oldarkortasun-krisiak sufritzen ditu, objektuen haustea, haren buruarekiko nahiz inguruekiko erasoak nahiz disoziazioa eraginez (Barudy, 2013).

Gainera, haurtzaroko fasean bizitako esperientzia negatibo horiek estres toxikoaren sorburu izan daitezke. Estres mota honek eragin negatiboa du garunaren garapenean, jarrera arazo, osasun arazo nahiz ikasteko zailtasunak eragin ditzakeena. Haurtzaro goiztiarrean modu jarraitu batean ematen den eta kronikoa den estres toxiko honek estresaren aurkako sistemaren aktibazio fuerte eta geldiezina eragiten du, garunaren arkitektura eraldatu dezakeena (Center on the developing Child, 2011). Beste hitzekin esanda, garunak benetako arrisku egoerak antzemateko gaitasuna galtzen du, ondorioz, gorputzak jasaten dituen estres egoera kopurua handituz.

Gauzak horrela haurtzaroan bizitako ezbeharren bizipenek eragiten dituzten ondorio negatibo nagusien aipamena egingo da jarraian:

Batetik, sentsibilizazio emozional eza: nahia eduki arren ingurukoak maitatzeko ezintasuna eta, norberaren buruarekiko amorruez gain beste ezer sentitzeko ezintasun gisa azaleratzen da. Bigarrenik, sormen eta imajinazio falta, malgutasun mentalaren galeraren ondorioa dena eta esperantza eta etorkizun hobe batean pentsatzeko zailtasuna sortzen duena. Hirugarrenik, traumaren berbizitza dugu: flasback, edo amets gaiztoen bitartez ematen dena. Bizitako esperientzia negatiboaren inguruko jarduna ezabatzea, desegituratutako jarrera edukitzea, jarrera errepikakorren agerpena, egoera traumatikoen inguruko jolas sinbolikoa egitea, interesaren gutxitzea, uzkurutasun afektiboa, kontzentrazio arazoak eta lo egiteko arazoak dira, besteak beste, traumak eragin ditzaken beste ondorioetako batzuk. *“Los bebés sensorialmente aislados, acaban quedando inmóviles, con los ojos mirando al vacío, sin gestos ni balbuceos, inertes, separados del mundo real”* (Cyrulnick, 2020).

Hutsune, izozte hori esplikatzeke, Bessel van der Kolkek (2014, o.) traumaren hiru ezaugarri nagusi identifikatzen ditu: disoziazioa, flashback-ak eta despertsionalizazioa.

Disoziazioa: Traumaren muina dela dio. Oroitzapenen atal sentsorialak orainaldian agertzen dira errealak direla irudituz, horien bizipena behin eta berriro erreproduzitzen. Traumari aurre egin ezean, gorputzak kortisola jariatzen jarraitzen du, horrek dakartzan ondorioak eraginez; bihotz maiztasunaren eta tentsio arterialaren maila altua, besteak beste.

Bessel Van der Kolkek (2014) disoziazioa galduta egote sentimenduarekin, abandonu sentsazioarekin, mundutik at egotearen sentsazioarekin eta nork bere burua harrapatuta, hustuta, estuturik, larriturik eta alferrikako pertsona gisa ikustearekin definitzen du. Goiko paragrafoan aipatu dugun begirada hutsarekin identifikatzen du.

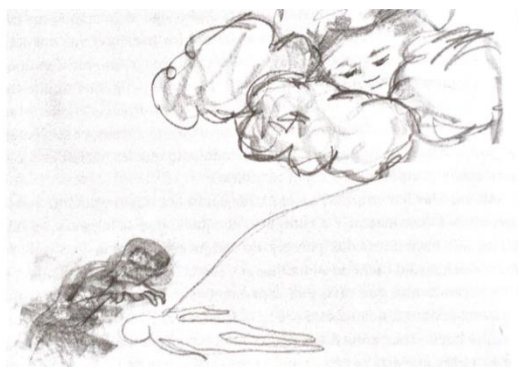
Disoziatuak dagoen haurrak memoria arazoak, jarrera desorekatuak, kontzientzia aldaketak, identitate aldaketaren sentsazioa edota anomalia somatikoak pairatu ditzake (Silberg, 2019).

Silbergek (2019) disoziazioaren zenbait sintoma erakusten zituen 9 urteko neskatxa baten kasua kontatzen du. Adina Silbergen kontsultara guztiz izaturik agertu zen haren aitarekin asteburuan gertatutako zerbaiten ondorioz. Gertatutakoa azaltzeko egiten zuen ahalegin bakoitzean urduritu egiten zen, blokeaturik eta isilik geldituz. Harekin hitz egiten egon ostean, gertatutako egoera desatsegina gogoratzeko ahalegina egiten zuen

bakoitzean haren garunak konbulsio batekin erantzuten zuela azaldu zuen. Gorputzak gertatutakoa gogorazteari uzteko ematen duen erantzunarekin, alegia. Deskribapen horrekin gorputzak oroitzapen mingarrietatik ihes egiteko inkontzienteki aktibatzen duen saiheste programari legokioke disoziazioa; gertatutakoa oroitzea galarazten duenari deritzo, beraz.

Inkontzientea den aktibazio hori ulertze aldera, ezin baliagarriagoa zaigu Van der Kolken paziente batek terapeutari saiheste programa hori azaltzeko eginiko marrazkia:

1.Irudia:Disoziazioaren errepresentazioa:



Iturria: *Bessel van der Kolk. 2014. 150.orr.*

Irudi honetan abusu sexualen biktima batek haren buruaren irudikapena egiten du. Aitarengandik haurtzaroko abusu sexualak jasan zituen emakume batek aitaren urratsak eskaileretatik gora entzuten zituen bakoitzean haren burua hodeietara igotzen zela irudikatzen du. Haren aita ukitzen hasten zitzaien unean desagertu egiten zen sabaira igoz, nondik ohean zegoen neska bat ikusten zuen. Egoera errealetik at egotea lortzen zuen modu honetan, abusatua izaten ari zen neska hori bera ez zela sinesten zuelako. Han ez balego bezala.

Zaintzaileekin harreman ziurrak dituzten hurrek haien frustrazioak komunikatzeaz gain, haien barneko ni-a komunikatzeko gaitasuna dute, haien interes, nahi eta helburuak, alegia. Zaintzaileek, ordea, haurraren beharren aurrean ez ikusiarenak egin edota haien presentzia hutsak enbarazu egin ezkerro, hurrek jasango duten ukazio edota gaitzespena aurreikusten ikasten dute.

Lyons-Ruthek (2003) dio dakizuna toleratzeko edota sentitzen duzuna sentitzeko ezintasunaren aurrean gelditzen diren aukera bakarrak ukazioa eta disoziazioa direla. Beste hitz batzuekin esanda, haurrak haren zaintzaileak maite ez duela baldin badaki eta sentimendu horrekin bizitzea ezinezkoa baldin bazaio, hori gertatzen ari ez dela pentsatu

edota bertatik alde egitea da egoera horretan gelditzen zaizkion aukerak. Kluftek (1985) ere disoziazioaren agerpena haurtzaroko lehenengo urteetako traumaren bizipenarekin eta zaintzaileek horien beharrei eman gabeko erantzunarekin lotzen du. Lehenengo zaintzaren kalitatea osasun mentaleko gaitzak ekiditeko premiazko faktorea dela esan genezake (Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008).

Zer egin edota zer behatu, ordea, disoziazioa sufritzen duten ikasleak gure eskoletan antzemateko?

Galdera horren erantzuna batere sinplea ez den arren, Silbergekek (2019) urte luzez eginiko terapietan disoziatuak dauden haurren artean ohikoenak diren edota gehien errepikatzen diren zenbait ezaugarri edota bertute aipatzen ditu, disoziazioa jasaten duten haurren identifikazioa egiteko lagungarri gertatu daitezkeenak.

Disoziazioa sufritzen duten haurren ezaugarrietako bat adierazpen- edota jokosinbolikoa gauzatzeko duten abilezia da. Panpinak erabiltzen dituzten unean jolas sinboliko hori gauzatzeko irudiak nahiz testuinguruak sortu eta bisualizatzeko berezko trebetasuna dute.

Haur disoziatzaileek ingurukoekin gehiago sintonizatzeko gaitasuna dute, ingurukoaren adimena balioztatze ahalmena garaturik dutelako. Gaitasun horrek, ordea, haurrak ingurukoengandik jasotako eta gaizki interpretatutako informazioarekin, haren buruari negatiboak diren ezaugarriak jartzea gertatu daiteke.

Sormenerako joera handia da haur hauen beste ezaugarri nabarmenetako bat (Rhue et al., 1995). Fantasiaren inguruko jakin mina dute eta honetan murgildurik gelditu ohi dira mundu eta lagun imajinarioak sortuz.

Picak (1999) irudimenezko haurtzaroko lagunak identitate disoziatzaileen agertoki direla ondorioztatzen du. Lagun imajinario hauek disoziazioaren sorburu bakarrak direnaren inguruko zalantza dagoen arren, ikertzaileak eginiko haur disoziatuen inguruko ikerketak dio disoziaziorik pairatzen ez duten hurrekin alderatuz, %52-%100 gehiago direla haur disoziatuen artean sormenezko lagunak sortzen dituztenak.

Irudimenezko lagunek haur traumatizatueta hartzen duten papera zein den hobeto ulertzeko Silbergekek (2019) haur "normalen" eta disoziazio sintomak erakusten dituzten haurren irudimenezko lagunaren arteko desberdintasunak ikertu zituen, hona hemen horietako batzuk:

1. Haur disoziatuek lagunak iruzur egiten duenaren inguruko zalantzak erakusten dituzte.
2. Haur disoziatuak lagunarengandik irainduak eta aginduak sentitzen dira.
3. Haur disoziatuek lagunak haren gorputzaren kontrola hartu dezakeela uste dute.
4. Haur disoziatuek lagun gatazkatsuen existentzian sinesten dute, eta haiek norberaren jarreraren inguruan nahastu egiten dituela uste dute.

Haur “normalen” eta disoziatu-rik haurren arteko beste desberdintasun bat irudimenezko lagunaren bisitaren aurrean bakoitzak hartzen duen jarrera da. Lehenengo kasuan emozio nagusia zorientasuna eta poztasuna da, bigarren kasuan, haserrea eta amorrua den bitartean.

Silbergen hitzetan (2019) irudimenezko lagunaren agerpena 4-7 urte bitarte eman ohi da. Hala ere, zenbait kasutan haien presentzia 10 urte arte luzatzea gerta daiteke. 8 urtetik aurrera luzatzen diren irudimenezko agerpeni buruko susmoak eduki beharko genituzke, eta presentzia hori haurrak 11-12 urte dituen unean gertatu ezker, aztertu nahiz jarraitu beharreko gai bihurtzen da.

Flashback-ak edo oroitzapen birgogoratzea: Trauma bera baino kaltegarriagoak izan daitezkeen bizipenaren oroitzapenak dira, traumak ez bezala, hasiera eta amaierarik ez dutenak. TEPTa¹ pairatzen duten pertsonengan flashbackak behin eta berriro gertatu daitezke eta noiz gertatuko direnaren aurreikuspena egitea ezinezkoa da. Arrisku faltsu horien aurkako etenik gabeko borroka nekagarria da, indarrik eta esperantzarik gabe uzten ditu biktimak.

Oroitzapen horiek behin eta berriro gertatzen badira, horiekin batera agertzen den estresaren hormonak oroitzapen horiek modu indartsuago batean gordetzen ditu adimenean.

Une horretan orainaldia eta lehenaldia nahasten ditut, denbora bihurritu egiten denaren ustea edukiz eta nire burua lehenaldian dagoenaren sentsazioa sentituz. Traumarekin lotura duen edozein objektu arriskutsutzat ikusten dut, gorrotoa sortzen dut heimgang, eta hori ekiditeko nahiz suntsitzeko beharra sentitzen dut. (Van der Kolk, 2014, 225. or).

Despertsonalizazioa: Traumak eragindako disoziazioetik letorkeen ondorioetako bat da, pertsona bat haren traumaren birgogoratzearen aurrean intsentsibilizatzen denean,

¹Trastorno del Extres Post Traumático bezala ezaguna gazteleraz eta euskaratuz Trauma osteko estrestzat joko genuke. Itzulpena gurea da.

horren aurrean ezer ez sentituz. Despertsonalizazioak norberaren kontzientziaren galera dakarrela esan genezake.

Van der Kolkek (2014, 112. or.) Paul Schilderrek (1952), psikoalanista alemaniarrek, eginiko deskribapena jasotzen du:

Despertsonalizaturik dauden pertsonak mundua era arrotzean ikusten dute, arraro, desberdin. Zenbaitetan objektuak tamaina oso txikikoak direla iruditzea gerta daiteke, beste batzuetan aldiz, haien formek gora beherak jasaten dituztelarik. Soinuei dagokienean, alterazioak jasan ditzakete, emozioek ere jasan ditzaketen moduan. Disoziazioaren efektu hau bizi dutenek mina eta gozamina sentitzeko ezintasunak sumintzen dituela baieztatzen dute. Funtsean, ez dute egun direna ezagutzen, bere egiten.

Van der Kolkek (2014, 71-72. or.) haren paziente izandako bikote baten kasua azaltzen du, despertsonalizazioak nola eragiten duen ikusteko oso lagungarria dena.

1999. Urteko goiz atsegin batean gertatu zen, 40 urte inguruko bikote bat laneko hitzordu batera zihoan bitartean. Ibilbidearen erdialdean behe laino ikaragarria sartu zen errepidean, Stanen, gidariaren, ikusmena guztiz itsutu zuena. Une horretan gidariak frenoak zapaldu zituen, kamio erraldoi bat saihestu ondoren, autoa errepideko arekan gelditzeko baliozkoa izan zena. Une horretan, ordea, beste kamioi bat errepidetik atera zen, eta auto nahiz furgoneta mordoek talka egiten zuten bitartean. Talka eginiko autoetatik ihes egiteko errepidera irten zen jendea ere, harrapatua izan zen. Stan eta haren bikotea zen Ute kotxe barruan harrapaturik gelditu ziren, hurrengo autoa haien bizitzarekin amaituko zuena izango zela pentsatuz.

(...) Hiru hilabete ondoren Ruth Lanius psikiatrarengana hurbildu ziren laguntza eske. Laniusek, bikoteko bi partaideak aztertu zituen unean, bakoitzarengan bizitakoaren eragina desberdina zela antzeman zuen. Stani egindako eskanerraren kasuan, bizipenaren berbizipenaren unean, gorputzak istripua une horretan gertatzen ari izango bazen moduan erantzuten zuen, estresaren hormonaren jario handia eginez. Hori zen Stanen izerdi eta dardaren, eta bihotz maiztasun altuaren naiz presio altuaren kausa. Uteri egindako eskanerrean, aldiz, istripuaren birgogoratzeari blokeo batekin erantzuten zion, haren bihotz maiztasuna eta presioa igotzen zelarik. Eskanerra gauzatu bitartean nola sentitzen galdetutakoan horrela erantzun zuen: "Istripua gertatu zitzaigun unean bezalaxe sentitu naiz, ez dut ezer ere ez sentitu".

Horixe da despertsonalizazioa, gertatutakoaren aurrean blokeaturik gelditu eta horren eragin ditzaken sentimenduen sentitze eza.

Tratu txar eta zenbait eraso motek trauma osteko estresarekin bateragarriak diren ondorioak sortu ditzakete aurretik aipatutakoak nagusienak izanik. Eraso horiek, ordea,

egunerokotasunean modu gogor batean (erasotzailea familiako edota gertuko pertsona bat denean) gertatu eta oso larriak (tratu txar fisiko eta emozional gogorrak, abusu sexuala) bihurtzen direnean, biktimaren pertsonalitatearen garapenean zuzenean eragin dezakete, irteerarik gabeko egoera batean aurkitzen delako. Une horretan, biktimak bizi duen egoera normalizatzen du, harentzat bizi duen hori erreferentziatzko mundua eta errealitatea dela ulertuz. Hori horrela, zenbait egoeretan, beste ondorio bat pairatu daiteke, Estocolmoren sindromea garatu daiteke biktimarengan (López-Soler, 2008).

Ikerketa gehienek sindrome honen deskribapenarekin bat egiten dute, Estocolmoren sindromea, biktimak erasotzailearekiko sortzen duen harreman positiboan oinarritzen dela esanez. Biktimak erasotzailearekiko sortzen duen atxikimendu emozionalari egiten dio erreferentzia, alegia (Namnyak et al., 2008). Eta horregatik bereziki zaila da trauma egoera horiek antzematea, erasotzailea eta erasotuaren arteko hartuemana oso hurbila delako, abusu sexuelena kasurako.

1.2. Erresilientzia

Aurretik aurkeztutako sekuela horiek guztiak gure organismoak mehatxu larrien aurrean ematen dituen erantzunak dira, sintoma psikiko moduan aditzera ematen direnak. Pertsona bakoitzak aje desberdin eta espezifikoak garatu ditzakeela aintzat hartuz, garrantzitsua da baita ere egoera horiei aurre egiteko garatu daitezken teknikak ezagutzea, *erresilientziaren* kontzeptua, esate baterako, jarraian azalduko dena.

Erresilientziaren terminoa latinetik eratorritakoa da, zeinek atzera bueltatzea edota errebote egitea esan nahi duen (Mateu Pérez et al., 2009).

Fisikaren alorretik erresilientzia kontzeptuak materialek presioari aurre egin, malgutasunez tolestu, beraien hasierako forma berreskuratu, talkei aurre egin eta kanpoko indarren aurrean ez deformatzeko duten gaitasunari egiten dio erreferentzia (Sistiaga & Lasarte, 2019).

Rutter (1998) psikiatrak azaltzen duenez erresilientziaren kontzeptuak prozesu sozial eta intrapsikikikoak barneratzen ditu, testuinguru ez osasuntsu eta ez egonkor batean bizi arren, bizitza osasuntsu bat lortzea ahalbidetzen dutenak.

Grotbergen (2001) hitzetan, aldiz, erresilientzia ezbeharrek eragindako ondorio kaltegarriak (estresa, abandonua, abusuak, tratu txarrak...) gainditu eta lur jota gelditu gabe, horiei aurre egiteko gizakiok dugun gaitasun unibertsala da.

Terminoaren aitzindari den Cyrulnik (2003) erresilientzia pertsona nahiz talde batek ezbehar baten bizipenari aurre egiteko gaitasun gisa ulertzen du. Egoera zailen eta

traumaren presentzia izaki, behar bezala garatzeko eta etorkizuneko bizitzako plangintza bat irudikatzeko gaitasunean.

Erresilientzia eza esperientzia bortitzak nahiz traumaren sufrimendua gainditzeko ezintasuna dela dio Barudyk (2013), aurrera egiteko beharrezkoa den norbere nahiz ingurukoenganako konfiantzaren galera, alegia.

Ondorioz, pertsona erresilientea arrisku faktorez inguraturik nahiz ezbeharretan murgildutako bizitza bat eduki arren, inguruko babesezko faktoreez baliatuta osasuntsu hazi eta garatzeko gaitasuna duena dela esan genezake (Aguilar, 2016).

80.hamarkada bitarteko erresilientziaren inguruko ikerketa gehienak trauma pairatu duten pertsonen gabezi nahiz zaurgarritasunak identifikatzera mugatu dira. Geroztik aurrera eginiko ikerketek, ordea, ikuspuntu baikorrago bat dute, non biktima bizitako ezbeharrak gainditzeko gai den subjektu gisa ulertzen den. Bigarren ikuspuntu honek erresilientziaren eredua du oinarritzat, zeinek biktima eta haren testuingurua ardatz hartuz, pertsonen, haren familien eta komunitateen aukera nahiz gaitasunak aztertzen diren, horiek indartu eta ezbeharrei aurre egiteko aukera luzatzeko asmoz.

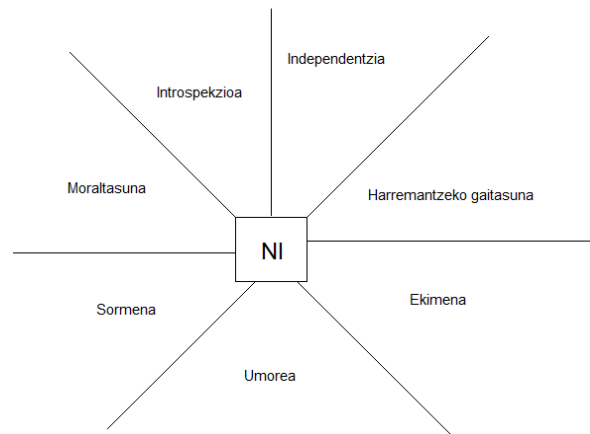
Garrantzitsua da erresilientzia alderdi pertsonal, biologiko edo sozialen batura soilik ez dela ulertzea, honen oinarria horiek testuinguruarekin duten elkarrekintzan dagoela baizik.

Bestetik, erresilientzia sustatu daiteken egoera bat dela esan beharra dago, eta aldi berean, behin behinekoa ez den ideia bat dela. Beste hitz batzuekin esanda, erresilientzia aldagarria den kontzeptu gisa ulertu behar da, bai denboraren edota bizitako kasu nahiz egoera desberdinen baitako aldaketak jasan ditzakeena.

Laburbilduz, bizitza osoan zehar elikatzen doan gaitasun bat da, gora beherak jasan ditzakeena, eta berezkoa ez dena. Hori horrela, garatu daitekeen gaitasun baten inguruan hitz egiten ari gara. Ondorioz, Grotbergen (1995) hitzetan egokiagoa da pertsonak “erresilienteak direla” esatea baino, “erresiliente daudela” esatea.

Wollin eta Wollin (1993) ikertzaileek “erresilientziaren mandala” izeneko irudiaren bitartez pertsona erresiliente baten barne ezaugarri pertsonalak zeintzuk diren erakusten dituzte:

2. Irudia: Erresilientziaren mandala



Iturria: Wollin, J. S., &Wollin, S. (1993). Villard Books.

- 1. Introspekzioa;** norberaren pentsamenduen, emozioen eta jarreraren barne behaketari egiten dio erreferentzia. Behaketa horri esker banako bakoitzak haren gaitasun eta mugak ezagutzeko gaitasuna du. Gero eta handiagoa izan norbanako bakoitzak haren buruarekiko duen ezagutza, handiagoa izango da egoera zailei aurre egiteko gaitasuna.
- 2. Independentzia;** Norberaren eta testuinguru bortitzen arteko mugak ezartzeko gaitasun gisa definitzen da.
- 3. Harremantzeko gaitasuna;** Beste pertsona batzuekin harreman eta lotura pozgarriak sortzeko gaitasunari dagokio. Enpatiaren edota gaitasun sozialen ezaugarriak aurkitu ditzakegu hemen.
- 4. Ekimena;** Norbere buruari ezartzen dion exijentziari egiten dio erreferentzia, hala nola, progresiboki zailtasun maila handiagoko erronkak gainditzeko nahiari. Arazoen gaineko arduradun izatearen eta horien gaineko kontrola edukitzearen gaitasunari dagokio.
- 5. Umorea;** Egoera tragikoei alderdi komikoa aurkitzeko gaitasunari egiten dio aipamen, umorea zailtasun, oztopo eta arazoei aurre egiteko lagungarria dela nabarmenduz.

6. **Sormena;** Anabasa eta kaosetik, ordena, edertasuna eta helburuak sortzeko gaitasunean datza. Haurtzaroan jokoan sorkuntzaren bitartez adierazi daiteke, zeintzuk bakardadea, beldurra, amorrua edota etsipenaren sentimenduak aditzera emateko irtenbidea izan daitezken.

7. **Moraltasuna;** Kontzientzia moralari, ardurak hartzeko gaitasunari eta “zuzena” nahiz “okerra” denaren arteko bereizketa egiteko gaitasunean datza.

Bestetik, Suárezek (2004) “erresilientziaren mandala” oinarritzat hartuta pertsona erresiliente baten ezaugarrien bilakaera egin zuen, lau azpi multzo nagusi bereiziz; Gaitasun soziala, gatazken kudeaketa, autonomia eta etorkizuneko aurreikuspen baikorra.

Groterbergen (1996) arabera, erresilientziaren garapenean, aurretik aipatu diren barne-ezaugarri edota faktoreez gain, kanpo faktoreen eragina era ezinbestean nabarmendu beharreko alderdia da. Ondorioz, erresilientziaren faktoreak barne gaitasunetan (ni naiz / ni nago), jasotako kanpo laguntzean (nik daukat) eta garatutako gaitasun sozialetan nahiz gatazken kudeaketan (nik egin dezaket) bereizten ditu. Gainera, erresilientziaren terminoa banakoaren ezaugarrietatik at zabaltzearen garrantzia azpimarratzen du, eremu anitzetan aplikagarria den erresilientziaren eredu batean, eskola-eremuan, esaterako (Gil, 2010).

1.3. Eta eskolak, zer?

Ikerketa desberdinek familia arrisku nahiz arrisku sozialen aurrean eskolako faktoreek babes gisa jokatu dezaketela azpimarratzen dute. Eskolako erresilientzia lorpen akademikotik haratago baitoa, adin goiztiarretatik bizitza zoriontsu bat edukitzeko oinarriak sortzea bilatzen duen adiera da (Acevedo, 2010).

Bestetik Cyrulnickek (2001) dio irakasle batek argi eduki behar duela haurtzaro dohakabe baten bizipenak ez duela ehuneko ehunean pertsona baten etorkizuna zehazten. Hau horrela, ikasleekiko jarrera nahiz pentsamendu baikorrak eta hauekiko aurreikuspen altuak bihurtzen dira irakasle erresiliente baten arrakastaren oinarrian, haurtzaro kaltegarri bat bizi duen haurraren etorkizuna alda ditzaketan faktoreetan, alegia.

Eskola izan daiteke, beraz, aurrez aipatutako erresilientziaren ezaugarrien eta haurren garapen integrala garatzeko testuinguru egokia (de Dios Uriarte, 2006). Haur erresilientziaren alorrean, heldu baten kanpo-laguntzaren garrantzia nabarmendu

beharreko alderdia da. Wang eta kolaboratzaileen arabera (1994) irakasleak biziki lagun dezake egoera lazgarrian aurkitzen den ikaslearen estresaren murrizketan.

Hau honela, irakasleak eta eskolak, biktimen kanpo babes gisa jokatzeko duten heinean, ikasleen bizitza pertsonalean eta haien ongizatean interesa erakutsi ezker, haien bizitzarengan aldaketak eragin ditzaketen faktoreak dira.

Hezkuntzako alorrak babes pertsonalerako alderdien garapena sustatu eta bizitzako ezbeharrak gainditzen lagundu dezake biktima, aukera berriak eskainiz, arazoak gainditzen lagunduz, biktimarekiko itxaropen positibo eta altuak edukiz, komunikaziorako gaitasunak eraikiz eta ekintzetan parte hartzeko aukerak eskainiz (Oswald et al., 1999).

Irakaslearena, haur baten erresilientzia gaitasunaren sustapenean eragina izan dezaken figura izanik, ondokoa litzake hezkuntzako profesional orok planteatu beharreko abiapuntua; *zer da gaitasun horren garapena lortzeko egin beharrekoa?*

Orain artean aipatu bezala, irakasleak dira ikasleen erresilientziaren garapenaren sustatzaile. Hortaz, eskolan erresilienteak diren ikasleak lortze aldera, oinarritzeko premisa bihurtzen da irakasle erresilienteak edukitzea. Hau horrela, ikasleen garapen integrala lortzeko xedearekin, ikas komunitatearekin lan egiten dakiten, emozionalki egonkorrak diren, helburuen lorpenarekiko motibaturik dauden, frustrazioarekiko tolerantzia duten, izaera kementsua duten eta lanbidearekin bokazionalak diren profesionalak dira hezkuntza sistemak behar dituen (Day & Gu, 2015).

Erresilientzia berezko gaitasun bat ez dela aintzat hartuz, gakoa da irakasleek gaitasun hori garatzeko beharrezkoa den formazioa jasotzea. Ezinbestekoa baita, hezitzaileek ikasleei zailtasunak gainditzen lagundu eta positiboak diren harreman sozialak lortzeko beharrezkoak diren barne gaitasunak aurkitzen eta horiek indartzen laguntzeko gai izatea (de Dios Uriarte, 2006). Gure eskoletan kondizio gogorretan bizi diren ikasleen presentziaren errealitatearen jabe izanik, *ba al dute irakasleek egoera horiek kudeatzeko gaitasuna? Hezkuntza sistemak erresilientzia garatzeko aukera luzatzen al du?*

Lehenik, topus abegikorra sortuko dugu. Hezitzaileak gertukoak eta sentikorrek badira, ikasleak haiengana gerturatuko dira babes, kontsolamendu eta laguntza bila. Eskolako testuingurua, hein handi batean irakasleak sortu eta giro tutakoa da. Giro horrek errespetua eta alaitasuna baldin baditu oinarritzat, ikasleek bizipen negatiboak nahiz estres maila gutxitzeko baliagarria izango den babes gunea izango da. Eskolak egoera

traumatikoak bizitzeko arriskuan dauden ikasleen oinarrizko babesaren iturri izan beharko luke, askorentzat, eduki dezaketen babesleku bakarra baita (Barudy, 2006).

Erresilientziaren inguruan jardutean bi dira Barudyk (2006) bereizten dituen erresilientzia motak; lehengoa eta bigarrena.

Lehenengo erresilientziarekin 0-3 urte bitartean ematen denari egiten dio aipamen, gurasoen tratu onekin garatzen denari. Honen garapenak segurua den atxikimenduaren garapena ziurtatzen du, etorkizunean jasan daitezkeen ezbeharren gainditzea erraztuko duena. Bigarren erresilientziarekin, aldiz, trauma desberdinen bizipenagatik kaltetuak izan diren haurrei egiten zaie erreferentzia. Kanpo babesleen laguntzaz garatzen da eta bizitakoa gainditu eta sortu ditzaken kontsekuentziei aurre egiteko aukera sortzen du. Bigarren erresilientzia honetan sartzen da hain garrantzizkoa den eskolaren papera.

Atxikimendu segurua ezbeharren aurrean edozein izakik eduki dezaken babesezko faktorerik garrantzitsuena dela azpimarratu beharra dago. Egoera traumatikoak bizi dituzten haur nahiz gazteen kasuan, ordea, nabaria da atxikimendu seguru eta egonkorraren garapen eza (Bowlby, 1993).

Barudy eta Dantagnanek (2006) biktimarekin atxikimendua eta harreman seguru bat lortzeko profesionalek eduki beharreko oinarrizko zenbait gaitasunen aipamena egiten dute:

1. Biktimarekin, rol funtzionaletik haratago, emozionalki eta afektiboki lotzea, betiere muga argi batzuk ezarriz.
2. Elkarrizketak sortzeko gaitasuna.
3. Egoeran parte hartzen duten indibiduo guztiekin lan egiteko gaitasuna.
4. Esku hartzeko une egokia zein den hautatzen jakitea.

Bigarrenik, tratu txarrak jasandako haurren ondorio nagusietako bat helduekin atxikimendua sortzeko zailtasuna dela jakinda, irakasleen erronka da errespetu eta enpatiaren bitartez biktimarekin segurua den atxikimendu bat lortzea.

Irakasleak egin beharrekoari erreferentzia eginez, haren erronka nagusietako bat *harreman osasuntsuak* emango diren giro eta testuinguru bat sortzea izango da.

Irakasle eta ikaskideekin sortutako harreman baikorrek, gauzak ongi egiteko aukeraren eskaintzak, jokoez gozatzeak edota ikasteak nahiz barre egiteak, besteak beste,

esperientzia negatiboak esperientzi positiboekin kontrajartzeko aukeran bihurtzen da, biktimaren bizitzeko nahia birpiztuz.

Hori dena esanda, halere, eskolan egiten denari zentzua aurkitzea, arrakasta akademikoa lortzea baino garrantzitsuagoa den arren, maila bereko premia du ikasleak bere buruari *esleituriko helburuak pixkanaka lortzen* dituela ikusteak. Irakasleak *emaitza baino ahalegina balioesten* du, eta jarrera desegokiak kritikoki baloratzen dituen arren, ez du pertsona osotasunean epaitzen. Akatsetan oinarritutako ebaluazio jarraitu batek norbere buruarekiko irudi ezkor baten sorrera sustatu dezake, datozen ahaleginetarako motibazioa etengo lukeena (de Dios Uriarte, 2006).

Bestetik, *enpatia lantzen eta praktikan* jartzen duen hezitzaile batek bizipenak definitzen, ulertzen eta asimilatzen lagundu diezaioke. Gainera, praktikan jartze horrek ikasle guztien alderdi enpatikoaren agerpenean lagundu dezake.

Helduekiko nahiz ikaskideekiko *autonomiaren eta independentziaren errefortzua* egiteak ez du haiek nahi duten aukeramena luzatzea esan nahi. Hitza ematen, ideiak balioesten eta gure errespetu guztia dutela erakusten indartu dezakegu autoestimua eta balio pertsonala.

Aldakorra den gizarte baten oztopoei aurre egiteko gai diren ikasleak prestatzeak, eskolan gatazkak eta ezbeharrak kudeatzeko estrategia desberdinen lanketa eskatzen du. Hori horrela, pentsamendu dibergentearen eta sormenaren estimulazioa egin beharra dago, mota desberdinetako arazoengatik inguruko entseguen eta horien balorazioa eginez, alderdi kognitiboaz gain intelijentzia emozionala eta soziala hobetze aldera (Fuentes eta Torbay, 2004).

Eskola *gaitasun sozialen ikaskuntzarako eta harremanen sorrerarako* ohorezko gunea da. Hezitzaileak harreman sozialak sustatzen dituen dinamikak antolatu behar ditu. Modu horretan, ikasleek haien artean entzuten ikasi eta kidearen ikuspuntua aintzat hartuz konponbideak *negoziatzen* ikas dezakete.

Bestetik, eskola jarduera aurrera eramaten den testuinguruan, arauen beharra dago ezinbestean. *Arauk ulertu eta onartzeko gaitasuna* baliagarria izango da haren autokontrolaren garapenerako, eta hortaz, gizarterako egokitzean, oro har. Hezitzaileak taldean lan egin, jolastu eta bizitzeko arau batzuen beharra dagoela ulertzen lagunduko dio ikasleari, horiek apurtzeak ekar ditzaketen ondorioak zeintzuk izan daitezken erakustearekin batera (de Dios Uriarte, 2006).

Baina zeintzuk izan daitezke jardunbide zehatzak? Irakasle batek erresilientzia sustatzeko jarraitu beharreko jarraibideen proposamenarekin jarraituz, aurretik aipatutako Wollin eta Wollin (1993) ikertzaileek sortutako “erresilientziaren mandalak” barnebiltzen dituen pertsona erresiliente baten ezaugarrien sustapena eskolan egiteko Acevedok (2010) ematen dituen aukerak aztertuko dira jarraian:

- Ikasleak ebaluazioaren parte hartzaile bihurtu daitezke, haien nahiz taldekideen lana ebaluatzeko eskatuz. Modu honetan, *introspektzioa* landuko genuke, nor bere buruari galdera zailak egiteko gaitasun gisa definitzen dena.
- Ikasleek ikaskuntza prozesuan lortu beharreko helburuen hautaketan parte hartzen dute. Modu honetan, haien esfortzuak baloratuko direla dakite, ebaluatuko dena aurreikustearekin batera, frustrazioen tolerantzia erraztuz. *Interdependentzia* izango litzake kasu honetan landuko genukeen ezaugarria, norbere buruari ezarritako helburuak lortzeko ikasleek emozio nahiz ideia kaltegarriak alde batera uzten ikasi behar dutelako.
- Taldean eta kooperazioan lan egiteko aukera zabalak eskaintzea, non ikasleek haien berdinekin hartu emanak sortuko dituzten, *harremantzeko gaitasuna landuz*.
- Ikasgelan sortzen diren gatazkak kudeatzeko topaguneak sortzea, ikasle bakoitzak haren ikuspuntua aditzera eman dezan, haren *ekimena* indartzuz.
- Ikasleei haien iritzia helarazteko aukera ematea, egoeren aurrean egon daitezken aukera desberdinen inguruan pentsatzen jarduteko, *sormena* landuz.
- Ikasgelako araudiaren nahiz dinamiken arauen erabakitzean aktiboki parte hartzeko eskatzen zaie. *Moralitateq* lantzeko modu bat arauen adostea delako.

Amaitzeko, Henderson eta Milsteinek (2003), Bonnie Bernard eta Grotergbergen ikerketak oinarri, hezkuntza testuinguruetan ikasleengan, norbere buruarengan, nahiz kideen artean erresilientzia indartzeko helburuarekin sei pasutan oinarritutako “Erresilientziaren gorpila” bezala izendatutako ereduaren zertzelada batzuk luzatuko dira jarraian (Gil, 2010) (ikus 2.taula).

2. taula: Erresilientziaren gurpila

<p>Lotura afektiboen aberastea; eskola komunitatearen barnean testuinguru positibo bat sustatzea, non errespetua, konfiantza, hazkuntza, kohesioa, laguntza eta komunitatearen kideen arteko loturak erresilientzia garatzeko gune aproposa sortzen duen.</p>
<p>Muga eta arau zehatz eta sendoak ezartzea; banakotasuna alde batera utzi eta kooperazioa eta laguntzan oinarritzen diren arauen existentziari egiten dio erreferentzia. Horrez gain, ikasleei akademikoki nahiz sozialki espero dena komunikatzea. Jarriko diren arauen erabakitzean parte hartzaileak izan daitezke.</p>
<p>Bizitzarako gaitasunen irakaskuntza; honako pausu honek pentsamendu kritikoa garatzeko, gatazkei aurre egiteko, lan taldean jarduteko eta komunak diren helburuak ezartzeko gaitasunak barnebiltzen ditu.</p>
<p>Laguntza eta atxikimendua eskaintzea; inor ahaztu gabe parte hartzaile guztiak aintzat hartuz, haien banakotasuna errespetatuz, haien izenez hots eginez edota ikasleentzat pizgarriak diren programak aurrera eramanez lortu daiteke.</p>
<p>Itxaropen altuak ezarri eta hauen berri eman; eskolak ikasleei lortu nahi dutena egiteko gai direla sinesten duela eta jardunean lan egitea oso garrantzitsua dela helaraziz.</p>
<p>Parte hartzeko aukerak eskaintzea; jarduera desberdinetan haien parte hartzea bultzatzea norberaren lanaren garrantziaz eta esfortzuaz ohartzeko.</p>

Iturria: Egileak egindakoa, Henderson eta Milsteinen (2003) "Erresilientziaren gurpila" oinarritzat hartuz.

2. HELBURUAK

Hiru dira Gradu Amaierako Lan honen oinarritzko helburuak:

Lehenik eta behin, marko teorikoaren bitartez Haurtzaroko Trauma Goiztiarren (HTG) gaiaren inguruko bilaketa bibliografiko bat egitea gaiaren inguruko jakintza eta ulermena zabaltzeko, erresilientziak nahiz eskolak duen garrantziaren jabe izanik.

Bigarrenik, alderdi praktikoari dagokionean, inkesta baten bitartez eskola batean irakasleek gaiaren inguruan duten jakintza zein den ikustea. Eta ondoren, erantzun horiek pedagoga eta orientatzailea den A1 eginiko elkarrizketarekin kontrastatzea.

Azkenik, irakasleriari Haurtzaroko Traumen identifikazioa egiteko baliagarria gertatuko zaion gomendio zerrenda bat sortu eta eskaintzea, landutako gaia funtzional bihurtuz.

3. METODOLOGIA

Informazioa eskuratzeko metodologiari dagokionean, metodo kuantitatiboen nahiz kualitatiboen erabilera egin daiteke. Kuantitatiboek zenbakiak eduki ohi dituzte emaitza gisa, kualitatiboek, aldiz, narrazio bidezko erantzunak jasotzen dituztelarik, egoeren behaketa nahiz elkarrizketen bitartez biltzen direnak (Cook & Reichardt, 1979).

Fernándezen (2002) hitzetan ikerketa kualitatiboak errealitateen oinarrizko identifikazioa egitera bideraturik daude. Ikerketa kuantitatiboetan emaitza numerikoak bildu eta horien arteko asoziazioa egiten den bitartean, biztanleriaren emaitzen lagin batekin emaitzen orokortze bat lortzeko xedearekin.

Kasu honetan, bi metodologiaren erabilera egingo da: kuantitatiboa (inkesta) zein kualitatiboarena (elkarrizketa sakona). Ikerketa mistoa dugu hau, izan ere, erabilitako bi ikuspegiak osagarriak dira:

Los enfoques utilizados conjuntamente pueden enriquecer el proceso de la investigación científica de manera importante, ya que no se excluyen no se sustituyen, sino que se complementan (2007, 7. or.).

3.1. Partaideak

Landa lana egiteko orduan, partaideak bi motetakoak izan dira. Alde batetik, Ikastola bateko irakasleak izan dira, HH, LH eta DBH etapakoak. Irakasleriaren artean 133 inkesta banatu dira -HH(37) LH(47) DBH(49)-, eta horietatik %31'11ak erantzun du.

Bestetik gaian aditua den A1ekin elkarrizketa sakon bat eraman da aurrera. Ikastetxe bateko pedagogo eta orientatzailea izateaz gain, pertsonai publiko bat denez, haren anonimatoa mantenduko da elkarrizketan zehar aipatzen dituen kasuen protagonistak horrela mantendu daitezela. Horrela, kodetzeko A1 izenari aurretik jarri zaio elkarrizketaren eguna (202000601A1).

3.2. Erremintak

a) *Inkesta*

Lehenik eta behin, ikastetxe bateko hiru etapa desberdinetako irakasleariari inkesta bat bideratu zaió *Google Forms* plataformaren bitartez, eta irakasleen %31'58-ak erantzun du. Inkestan bi motatako galderen erabilera egin da; alde batetik, galdera itxiak erabili dira, ehunekoak lortzea helburu zutenak. Bestetik, galdera irekiak bideratu dira, erantzun eta testigantza zabalagoak lortzea xede zutenak.

Inkestaren bitartez ildo desberdinak jorratu dira. Lehenengo atalaren helburua irakasleek gaiaren inguruan duten jakintza zein den ezagutzea da, ACE terminoarena, alegia. Bigarrenik, haien irakasle esperientzian Haurtzaroko Trauma Goiztiarrak bizitako haurrekin esperientziak eduki dituzten jakin, eta hala bada, horiek ezagutzea. Eta azkenik, erresilientziaren kontzeptuaren inguruan dakitena antzematea.

b) *Elkarrizketa*

Elkarrizketa emaitza nahiz datu kualitatiboak biltzeko erabiltzen den tresna da, hitz egitetik haratago, helburu zehatz bat lortzea duen elkarrizketa gisa definitzen dena.

Bi pertsonen artean gertatu ohi den komunikazio prozesu bat da, zeinetan elkarrizketatzailearen helburua, ikerketarako beharrezkoa den, elkarrizketatuaren inguruko informazioa jasotzea den (Peláez et al., 2013).

Elkarrizketa desberdinak bereizten diren arren, kasu honetan, semi-egituraturiko elkarrizketaren erabilera egingo da. Elkarrizketa hauek egituratuek baino malgutasun handiagoa dute, elkarrizketatuaren baitako moldaketak jasan ditzaketen aurrez pentsaturiko galderak baitira abiapuntua. Abantaila nagusia, entrebistatua den pertsonaren baitako moldaketak egiteko aukera da, aurrez aurre egoteak eskaintzen duen zalantzak argitzeko aukerarekin batera (Díaz-Bravo et al., 2013). Interes gehien piztu ohi duen elkarrizketa mota da, galdetegi nahiz guztiz egituraturiko elkarrizketetan ez bezala, elkarrizketatuak diren subjektuek haren ikuspuntua eskainiko duten aurreikuspenarekin lotzen delako (Flick, 2007).

c) *Datuen analisisa*

Galdetegiaren analisisa egiteko excelaren bidez portzentajeak aterako dira eta elkarrizketaren emaitzak berriz, inkestaren emaitzak eta elkarrizketa sakonean esandakoak kotejatuz eta triangelatuz interpretatuko dira.

4. EMAITZEN INTERPRETAZIOA (Inkesta)

Irakasleei Adversal Childhood Experience (ACE) terminoaren inguruan galdetzean, galdetgia erantzundako partaideen %90,5ak ezagutzen ez zuela aitortu du, gainontzeko %9,5ak, ordea, terminoaren berri zuela esan du, 4 irakasleek, alegia.

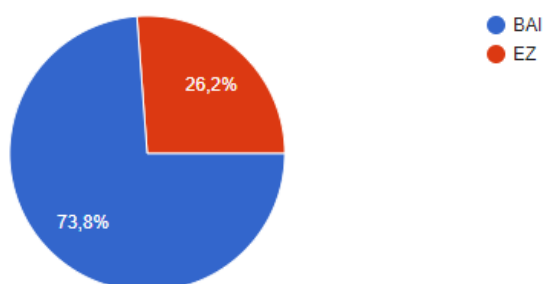
ACE terminoa ezaguna zuten lau irakasle horietatik hiruk **kontzeptuaren berri** hezkuntza formalari esker eduki dutela esan dute, hala nola: Unibertsitatean, ikastaroetan edota masterretan. Gelditzen den irakasleak, aldiz, egindako bilaketa propioen bitartez ezagutu duela erantzun du.

Ikasleen aurrekari eta testuinguruaren informaziorik ea baduten galdetzerakoan %83,3ak baietz erantzun du, gainerako %16,7ak, aldiz, ezezkoa erantzun duen bitartean.

Irakasleei luzatzen zaien ikasleen inguruko informazioari dagokionean, %57,1ak nahikoa ez dela uste duela aitortu du, eskola eta familien arteko komunikazio faltagatik, gurasoek haien seme-alaba babesteko helburuarekin jarritako mugengatik edota helarazitako informazioa gainazaletik ikusten diren gaitasunetan soilik mugatzen delako esanez. Horrez gain, horietako askok ikasleak hobeto ezagutu, haien jarrerren zergatia ulertu eta zenbait erabaki hartu ahal izateko informazio gehiago eduki nahiko lukeela aipatu du. Gainontzeko %42,9ak, ordea, helarazten zaien informazioa nahikoa dela esan du.

Irakasleek bizitako esperientziei erreferentzia eginez, %73'8ak testuinguru ez egonkor batean bizi nahiz esperientzia lazgarririk jasan duen ikasleren batekin lan egitea egokitu zaiola baieztatu du, gainontzeko %26,2ak ezezkoa erantzun duen bitartean (ikus 1. Grafikoa).

1.grafikoa: testuinguru ez egonkor batean bizi nahiz esperientzia lazgarririk jasan duen ikasleekin lan egin duten irakasleen kopurua:



Iturria: Haurtzaroko Trauma Goiztiarren inguruko inkesta

Honakoak dira baiezkoa erantzun duten irakasleei **kasu horien berri galdetzean** aipatutako ikasleen egoera desberdinak: adoptatutako haurrak, guraso bananduen seme-alabak, guraso alkoholikoak, auto istripu baten ondorioz lesio larriak dituen ikaslea, gaixotasun larriak, ustezko tratu txarrak, etxeko egoera desegonkorra, abandonua, abusua, gurasoen heriotza, amak bere buruaz beste nola egiten duen ikusi izana, amak “haurdunaldi osteko estresa” pairatu izanagatik adinerako barneratu beharreko oinarritzko zenbait gaitasunen gabezia edota etxeko indarkeria, besteak beste.

Egoera horien berri eduki ostean ikaslearekiko zuten jarrerari dagokionean, %12,1ak egoera horiek ezagutu aurretik zuen jarrera berdina izaten mantendu duela esan du, %87,9ak, aldiz, ikasle horrekiko jarrera aldaketa bat egin duela erantzun du, arreta pertsonalizatuagoa eskainiz, zenbait kasuetan malguagoa izanik, alderdi emozionalaren ongizatea lehenetsiz, lan eskakizunaren exigentzia egokituz, harengana gehiago hurbiltzen, behar pertsonalak asetzen ahaleginduz eta haren etxean dagoen egoeraren inguruan interes handiagoa erakutsiz, besteak beste.

Arlo akademikoan egindako egokitzapenei dagokienean, ordea, %55,6ak egokitzapenak egin dituela baieztatu du, gainontzeko %44,4ak egin ez dituen bitartean.

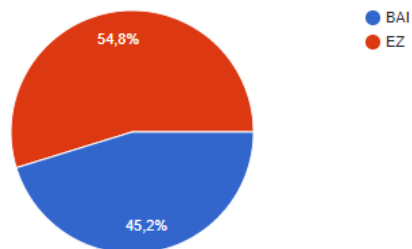
Haur hauek gainontzekoen gaitasun berdinak dituzten ala ez galdetu zaienean, irakasleen %78,6ak baiezkoa erantzun du, gainontzeko %21,4ak ezezkoa erantzun duelarik. Zenbait irakaslek, ikasle guztiek gaitasun berdinak eduki ditzakeela aipatu duen arren, bakoitzak bizitako egoera pertsonalak gaitasun horiek garatzeko eragozpena izan daitezkeela zehaztu dute.

Eskolak eta irakasleek ikasle hauen egoera iraultzen edota aldatzen lagundu dezakeenaren inguruan galdetzerakoan, irakasle ororen erantzuna baiezkoa izan da, hori lortzeko uste desberdinak luzatu dituzte; aholkularitza eta profesional desberdinen elkarlanaren bitartez ikasleak bizitako egoerari egokitzen zaion laguntza eskaintzea; ikasleak eskolan pasatzen dituen orduetan gustura sentiaraztea; ikasle bakoitzaren erritmoa errespetatzea; irakaslearekin gertuko harreman bat sortze aldera konfiantza ematea; edota oinarritzkoak diren, baina beharbada haien etxeetan asetzen ez diren beharrei erantzutea, etxean jasotzen ez duten arreta hori emanaz eta ikastetxean haren erreferente izan daiteken irakasle batekin harremana sortuz. Bestetik, askok aipatu dute

alderdi emozionalari eta sozializazioari eman beharreko garrantzia. Ikasleek etxean bizi duten egoera dela medio emozioak kudeatzeko nahiz sozializazio osasuntsu bat lortzeko oinarritzko gaitasunen garapenaren gabezia eduki dezakete, ondorioz, trebezia horiek eskuratu eta horri esker, alor akademikoan ez ezik sozializazioan lagunduko dion laguntza jasotzea.

Amaitzeko, irakasleek eskaini dezaketen laguntza hori luzatze aldera, **irakasleei erresilientziaren gaitasunaren berri galdetu** zaienean, %54,8ak terminoa ezagutzen ez duela aitortu du, gainontzeko %45,2ak, ordea, baiezkoa erantzun duelarik (ikus 2.Grafikoa).

2. grafikoa: erresilientziaren gaitasunaren terminoaren berri duten irakasleen kopurua:



Iturria: Haurtzaroko Trauma Goiztiarren inguruko inkesta

Honakoak izan dira zenbait irakaslek terminoaren definizioa azaltzeko erabilitako hitzak:

- Egokitzeko gaitasuna
- Zailtasunen aurrean aurrera egiteko jarrera positiboa
- Egoera lazarrietatik indartuta ateratzeko gaitasuna
- Ezbehar baten aurrean aurrera egiteko egiten dugun ahalmena
- Egoera zailtara moldatzeko gaitasuna
- Zailtasunei aurre egiteko gaitasuna
- Egoera gogor batetik aberasten zaituen ikasgaia ateratzeko gaitasuna garatzea aurrera egin ahal izateko
- Trauma baten aurrean edo egoera lazarri baten aurrean, pertsona batek hori gainditzeko duen gaitasuna da
- Gizakiok egoera zailtara egokitzeko dugun gaitasuna
- Kontrako egoerei egokitzeko gaitasuna

- Egoera edo bizipen zailak gainditzeko gaitasuna
- Egoera zailtan bakoitzak duen hoberena ateratzeko gaitasuna

4.2. EMAITZEN INTERPRETAZIOA (elkarrizketa sakona)

Unibertsitatean pedagogia ikasten ari zenean haurtzaroarekin lan egitea gustatzen zitzaion pertsona bezala aurkezten du bere burua A1k. Haurtzaro erraz bat eduki ez zuten haurrekin, tratu txarrak jasan zituzten haurrekin, ezbeharren bat sufritu zuten haurrekin ... Gure gaiarekin. Hezkuntza formaletik at haiekin nola lan egitearekin oso interesaturik zegoen. Hori horrela, harrera etxe batean egon zen lanean 9 urtez. Lan hori pixkanaka bilatzen joan zen zerbait bilakatu zen, eta une horretan eskolaren interbentzioak balio handirik ez zuela uste zuen, pisuetan haurrekin modu zuzenago batean lan egiteko aukera baitzegoen.

Lanean hasi nintzen unean formazio gabezia handia nuela ohartu nintzen, ulertzen ez nituen gauza asko zeudela, eta batez ere, egin genezakeena zer zen ez nekiela. Zer egin nezaken jakitea zen niretzat garrantzitsuen, argi bainuen laguntza asistentziala soilik eskaintzea baino askoz ere gehiago egin genezakeela haur horiei osatzen laguntzeko (202000601A1).

Aditu honek aipatzen duen formakuntza falta azaltzen da irakasleei galdetu zaienean, % 57,1ak gaien formakuntza beharra sentitu baitu. A1k formakuntza familia terapian eta ikuspuntu sistematikoan oinarritu zuen, Barudy ezagutu zuen.

1999ean Bilbon aurrera eramandako Barudyren konferentzia batera bertaratzeko zortea eduki nuen. Barudy hona etorri zen lehenengo aldia izan zen eta biolentziak haur nahiz gazteengan eragin zitzaken ondorioez jardun zuen. Niretzat oso konferentzia argigarria izan zen. Erresilientziaren kontzeptuaren berri eduki nuen lehenengo aldia izan zen, traumaren ondorioez hitz egin eta oso definizio argi batzuk eman zituen, zeinetan nire haurren isla ikusi nuen (202000601A1).

Ordura arte inoiz entzungabeko ikuspuntu zabalago bat erabiltzen entzun zuen Barudy, haurren familietan eta haien testuinguruan zer gertatzen zen behatzen eta ulertzen ahalegintzen zena. Harrerako pisuan 9 urtez lan egin ostean, bere ibilbidea terapiarantz bideratu zen, kontsulta bat zuen non haurrekin terapiak egiten zituen. Azkenik, eskolan lan egiten hasi zen.

Eskolan lanean hasi nintzenean ordura arte uste nuena baino askoz ere interesgarriagoa izan zitekeela ohartu nintzen. Eskolak gauzak ongi egin ezkeru laguntza

handia eskaini zezakeela pentsatu nuen beti, baino urrun zegoen zerbait bezala ikusten nuen. Lanean hasi nintzenean, ordea, uste baino esku hartze sakonagoa egiteko aukera nuela konturatu nintzen, irakasleen aldetik begirada sentikor bat eduki ezker, gauza handiak egin genitzakeela bertan (202000601A1).

Traumari buruz hitz egitean, A1k gure gorputzak erabiltzen dituen defentsa mekanismoak aipatzen ditu. Une horretan sentitzen den izua horren handia denez, gure gorputza izoztu, disoziatu egiten dela. Aitortzen du ikasleengan egunerokotasunean hori ikustea ez dela horren erraza. Tratu txarrak edo abusuen detekzioa egiteko zerrenda nahiz katalogo batzuk daudela, zeintzuk funtzio kognitibo eta exekutiboan inguruan hitz egiten duten. Arretaren inguruan, adibidez. Arreta arazoak dituzten ikasle guztiek eduki dezaketela arrazoi bat zailtasun horren atzean.

Horregatik niretzat garrantzitsua irakasle batek zailtasun horren arrazoia guztien artean, esperientzia traumatiko baten bizipena ere badagoela ohartzea da.. (202000601A1).

Aipatzen du edozein seinale kontuan hartzekoa dela. Demagun, jarrera arazoan kasuan ere, hots, anaia txikiarekiko jeloskor egotetik abusu sexual bat pairatzen ari den seinale izan baitaiteke. Arrazoi aukerak anitzak direla dakigun arren, guretzat kudeatzeko errazena dena pentsatu ohi dugu gehiengoetan, ondorioz, inkontzienteki bada ere, tratu txarren edota abusu sexualen kausa ezabatu egiten dela diosku.

Nire kasuan, detekzioren bat egin dudanean, abusuan batez ere, oso deigarriak diren jarrerak ikusi izan ohi ditut, hauraren adinaren bat egiten ez zuten jarrerak. Bost urteko haur bat, adibidez, sexu oralaren inguruan hitz egiten entzun ezker... kontuz ibili beharko genuke, adierazle bat izan baitaiteke. Beste kasu batzuetan aldiz, ez da erraza, haurrak dituen jokabideen arrazoiak anitzak izan baitaitezke, gurasoen banaketa edota anaiarekiko jeloskortasuna, adibidez. Ohikoa da arrazoiak aipatutako horien antzerakoak izango direla aurrepentsatzea, baina pixkanaka piezak eta informazioa lotzen joan ezker, batzuetan, pieza horiek bat egiten dutela gerta daiteke (202000601A1).

Aipatzen du ere ikasleen gaitasunak neurtzeko frogak pasatzean, adibidez, lortzen diren emaitzak arraro xamarrek direla ikusten bada, kasu egiteko. Gaitasun intelektualak normalak edota erdi mailakoak direla dioten arren, memoriaren kasuan, adibidez, hitzeko memoriaren kasuan, batez ere, ikasle hauek oso baxua dutela antzeman daiteke. Horren arrazoia haien istorio pertsonala osatu eta hori kontatzeko errekurtsio faltaren edo ezintasunaren ondorio dela dio A1k. Arazo mota horiek dislexia bezalako beste

diagnostiko batzuekin zer ikusia eduki ohi duten arren, ez dira beste aukerak baztertu behar.

Garrantzitsua da ikasleari gertatzen zaiona antzemateko instrumentuak bereganatu eta horien erabilera egitea. Eta batez ere, garrantzitsuena, aukera hori inoiz ez baztertzea. Laburbilduz, faktore garrantzitsuenak direnak alderdi kognitibo eta intelektualari dagokionean; arreta zailtasuna, hitzeko memoria eta pentsamenduaren antolaketa, kontzentrazioa eta informazioaren integrazioaren eskakizuna dakarrena dira. Alderdi emozional eta konduktualari dagokionean, aldiz, askotan oldarkorrak izatea gertatu ohi da, eta neska askoren kasuan, batez ere, oso ameslariak izatea. Beste kasu batzuetan, ikasleek kontakatilu perfila dute, irakaslearen arreta bereganatzeko erabiltzen dutena, edota, irakaslea agertu bezain pronto gerturatu, besarkatu eta zintzilikatzen direnak. Azken hauei dagokionean, atxikimendu seguru baten gabezi edota abandonu sentimendu baten ondorio izan daiteke.

Irakasle batek egoera traumatiko baten isla edota ondorio izan daitezkeen “ez ohikotzat” edota susmagarritzat hartu beharko lituzken jarrera edota ekintza motak zeintzuk izan daitezkeen galdetu zaionean, A1k aurretik aipatutakoez gain, zer ikusirik ez duten beldur eta fobien agerpena gehitu du. Kasu honetan, arreta handia jartzearekin batera informazioa biltzeko marrazkien teknika erabili dezakegu. Kasu hauen detekzioa egiteko oso baliagarriak izan daitezke ipuinak.

Ni un besito a la fuerza ipuinean, adibidez, abusu sexualen gaia jorratzen da, eta nik eskolan liburu hori Haur eta Lehen hezkuntzan behin eta berriro irakurtzeko eskatzen diet irakasleei, ikasleek hori onargarria ez dela ulertzen eta entzuten dutela ziurtatzen baitugu modu honetan, ongi eta gaizki dagoena azpimarratuz (202000601A1).

Orain dela gutxi, tratu txarren kasu batekin lan egin behar izan duela aitortzen du, non aitak semea jotzen zuen. *“Gazteak “Yo creía que eso era normal” esan zidan, eta erantzun hori oso ohikoa izan ohi da, etxean duten egoera hori guztiz normalizaturik dutelako. Beste ikasle batek ikasgelan haren aitak zaplaztekoak ematen zizkiola aitortu eta beste batek hori onartezina zela esan zion arte, ez zen hortaz jabetu”* (202000601A1).

Horren ondorioz, oso garrantzitsua da gai hauen lanketa egitea, gai hauen inguruan hitz egitea eta honakoak normalizatzea. Ikusgarri bihurtzea prebentzio bat izan daiteke. Lehen esan bezala jarrera susmagarriak asko eta oso anitzak izan daitezkeela uste du, ondorioz, irakasleen egin beharra arrazoi hori ere beti presente edukitzea dela dio.

Irakaslegoaren artean Haurtzaroko Trauma Goiztiarren inguruko informazio gutxiaz kexatu da galdetutako irakaslearen %90,5ak kontzeptuaren berri ez zuela aitortu zaionean. A1i irakasleak gai honetan formatzeko eginbeharra zein den galdetu diogunean, haren aburuz hutsunerik handiena ikasle hauek haien eskubideen alde borrokatuko duen gurasoen presentziaren falta dutela aitortu du. Haien eskubideen alde borrokatuko duen norbait eduki ezker, gai honen lanketa zabalagoa izango baitzen.

Dislexiaren kasuan, adibidez, dislexia duten ikasleen gurasoek elkarte desberdinak sortzen joan ahala aurrerapen itzelak lortu direla.

Bestetik, interes handia pizten ez duen biztanleria izateaz gain mina eragiten duen sektore bat da. Hurrek pairatzen dituzten ezbeharren inguruan hitz egiten entzuteak mina eragiten baitu, mina eta gaitzespena askotan. Eskolan hori askotan ikusi izan dela dio A1k, zenbait irakasleek nahiago dutela kasu horien lanketa beste batzuen esku utzi.

Hala ere, formazio falta izugarria dagoela nabarmendu beharra dago. Magisteritzan eta pedagogian ez da honakorik lantzen, eta gizarte hezkuntza nahiz langintzan zertzelada batzuk soilik, legislazio aldetik gainera, praktikoa ez den ezer, alegia.

Aurretik aipatu dudan moduan zorte handikoa sentitu nintzen Barudy aurkitu nuen momentuan, behingoz norbaitek zer egin behar zen esaten zuelako. *“Estos niños tienen una herida y como la tapemos no les vamos a ayudar. Es una huella invisible y por esa razón, o se forma a la gente o es un tema sin visibilidad”* (202000601A1).

Hori egiteko modua zein izan daiteken galdetu diogunean, gai honen lanketa Magisteritza eskolatik, hau da, oinarritik egitea oso aberasgarria izango litzakeela aipatu du. Bestetik, Berritzeguneetan informazio eta formazioa gehiago eskaini beharko luketela uste du. Zenbait ikasleek, txikitatik eginiko diagnosi desberdinak direla medio, zenbait orduko laguntza espezifikoa jasotzen duten arren, pertsona espezialista horiek ere formazio falta dute askotan. Pertsona horiek, gainera, erresilientziaren tutore gisa primerako lana egin zezaketen, beste edozein irakasle baino denbora gehiago igarotzen baitute haiekin.

Erresilientziaren gaitasuna jatorrizkoa ez den gaitasun bat dela aintzat hartuz, irakasle batek ikasle batengan gaitasun horren garapena sustatzeko egin beharrekoa zer den galdetzerakoan, esaten du irakasleak ikasleak aurrera egiteko aukerak dituela sinetsi eta hari laguntzeko nahia erakutsi ezker, ikasleak zuzenean baieztatu ematen duela.

Irakasleak, aldiz, zalantzak eduki edota beldurra sentitu ezkeru, irakasleak bertan ezetz esan baino lehen ikasle honek ezezkoa erantzuten du, eta iritzi hori aldatzeko ez dago zer eginik. Ikaslearekin lotura positibo bat sortzean datza eta hori lortzeko ezinbestekoa da harengan sinestea, edo sinesteko ahalegina egitea gutxienez. Ikasle hauek haiengan pentsatzen duen norbaiten beharra dute, ordura arte ez baitute eduki edota edukitakoa ez da zuzena izan.

Pisuan lanean hasi nintzenean, esaterako, hasiera batean denak denen tutore izan behar ginela esaten genuen, denak berdin maitatu behar genituela, batzuk besteekin jeloskor jar ez zitezten. Eta ondoren, gauzak oso gaizki egiten ari ginela ohartu ginen, haur bakoitzak tutore bat edukitzea baita zuzenena. Eskolan gauza berdina gertatzen da, ikasle horrentzat garrantzitsua da erreferente bat eduki eta hark harengan pentsatzen duela sentitzea, ikasleak oso kontziente baitira horretaz. Hori lortzeko gertutasuna eta muga zorrotzak behar dira. Nik zuzan konfiantza dut, zurekiko itzaropenak altuak dira eta nahi duzuna lortuko duzula sinesten dut, baino muga zorrotzak edukiko ditugu, bion artean erabaki eta negoziatu daitezkeenak (202000601A1).

Hori lortzeko irakasleak egiteko nahia eduki behar du, hori da garrantzitsua. A1en kasuan, haur bati tutore bat esleituko dion unean, irakasle taldeari galdetzen dio ea nork nahi duen, eta prest dagonari esleitzen dio, modu honetan askoz hobeto egiten baita lan.

Aurretik aipatutako lotura hori lortze aldera jarraibide desberdinak daude, hala nola: haiek motibatu, itzaropen altuak eduki, muga zorrotzak jarri, haien kontaktu fisikoaren beharrera egokitu behar baldin badu ematen eta bestela espazioa errespetatzen eta abar. Honez gain, ez dugu nahigabeen erori behar, sufritu duen pertsona bat den arren aurrera irtengo dela sinetsiz. Oso lagungarria den beste faktore bat partaide izatearen sentimendua da, eskolak, klaseko eta taldeko kide dela sentitzea. Eskolan hori sentitzea oso garrantzitsua da ongizate sozial nahiz emozionalerako.

Bestalde, ez da inoiz haien familiengandik gaizki hitz egin behar. Ikasleek ez gaituzte guri haien gurasoengandik gaizki esaka entzun behar. Haren gurasoek gauzak gaizki egin dituztela baieztatuko diegu, baino hala ere maite dituztela esan ere bai, haiek hobe egiten jakin ez dutela eta hori lantzen lagunduko diegula esanez. Amaitzeko gehitzen du pena handia ematen diola orokorrean dagoen formazio faltak. Ikasleek entzunak direla sentiarazten dieten irakasleak behar dituzten bezala, irakasleek ere formazio horiek gogotsu emango dituzten pertsonen beharra dagoela, gai honekiko interesa eta mirespina sortu ahal izateko. Jendeak haur hauekin lan egiteak merezi duela ikusi behar du, bestela,

porrota eta zailtasunarekin zuzeneko lotura ezartzen zaie. *“Además, si no les atendemos bien seguimos maltratando, porque suelen recibir muchos castigos”*(202000601A1).

Irakasleon formazioari erreferentzia eginez, erakunde ofizialez gain hainbat erakunde aipatzen ditu. NORGARA elkartean, adibidez, hazkuntza terapeutikoko ikastaroak egiten ari dira. Hasiara batean, gizarte langileei zuzendutako ikastaroak, baino pixkanaka gehiago dira bertan izena ematen duten irakasleak. AVAIM (Asociación Vasca para la Ayuda a la Infancia Maltratada / Tratu txarrak jasotako haurren laguntzarako euskal elkarte) elkarteak ere, prebentziora eta detekziora bideraturiko ikastaroak egin ohi ditu, tratu txarren eta abusu sexualaren ingurukoak batez ere. Elkarte honek salatzeke lana egiten du, itzalpean dagoen gai bat delako eta salaketarik ez egoteak ez duelako kasurik ez dagoela esan nahi. Beste aukera bat Barudy, Cyrulnik, Gonzalo Marrodan... eta gaia lantzen duten pertsona hauei jarraitzea izango litzake, haien kongresuetara bertaratzeko, alegia. Horiexek hain zuzen izan ziren bere formakuntzaren abiapuntua.

6. ONDORIOAK

Aurrez zehaztutako helburu denak bete dira: lehenik, errebisio bibliografikoari dagokionean, Haurtzaroko Trauma Goiztiar gisa definitzen den Adversal Childhood Experiences (Felitti et al., 1998) terminoaren inguruko bilaketa egin da, terminoaren inguruko azalpena eginez eta honek haurtzaroan eragin ditzaken ondorioen berri emanez. Honekin batera traumaz hitz egin da (Van der Kolk, 2014). Bestetik, horri aurre egiteko garatu daitekeen erresilientziaren (Barudy, 2013; Cyrulnik, 2003; Grotberg, 2001) kontzeptuaren inguruan jardun da, pertsona erresiliente baten ezaugarriak zeintzuk diren zerrendatuz (Wollin & Wollin, 1993). Marko teorikoarekin amaitzeko, erresilientziaren kontzeptua hezkuntza formalean (Gil, 2010), eta hortaz, eskolan, duen garrantziaz hitz egin da, irakasleek ikasleengan gaitasun horren garapena sustatzeko egin beharrekoa zer den aipatuz (Acevedo, 2010; Gil, 2010). Marko enpirikoan ere 202000601A1k ikaslearekin irakasle erresilienteaz diharduenean lotura positibo bat sortzean datzala dio eta hori lortzeko ezinbestekoa dela harengan sinestea, edo sinesteko ahalegina egitea gutxienez. Ikasle hauek haiengan pentsatzen duen norbaiten beharra dute, ordura arte ez baitute eduki edota edukitakoa ez da zuzena izan.

Bigarrenik, irakurketa bibliografikoaren bitartez, landutako gaiaren inguruan eskoletan zer dakiten jakiteko asmoz inkesta pasa da, non, aurreikusten zen moduan, gaiaren inguruan dagoen informazio falta antzeman den.

Hirugarrenik, bai irakurketa bibliografikoa eta baita inkestan lortutako emaitzen inguruan pedagoga eta orientatzailea den 202000601A1 elkarrizketatu da, zeinek hezkuntzan eta oro har, gizartean gaiarekiko dagoen ezjakintasuna, informazio nahiz baliabide falta eta gaiarekiko dagoen interes baxua nabarmendu duen.

Amaitzeko, egindako lana funtzional eta eskuragarri bihurtzeko asmoz, ideia gakoak biltzen dituen irakasleentzako 10 gomendio sortu dira, irakasleriari Haurtzaroko Trauma goiztiar bat pairatzen ari den haur batekin lan egitea egokitu ezker, nola jokatu jakiteko lagungarri izango direnak eta dokumentu honen amaieran aurkitzen direnak.

Ikastetxeko irakasleriari luzatutako inkestari dagokionean, nabarmena izan da parte hartzearen hutsunea, %31'11k soilik erantzun baitu. Horren arrazoa gaiarekiko dagoen interes eta informazio orokor falta izan daiteke, 202000601A1ek aipatu duen moduan interesik sortzen ez duen gizarte sektore baten aurrean gaudelako. Horrez gain, 202000601A1ekin bat gatoz, gaiarekiko interes eza hori haur hauekin lan egiteak sortu dezaken mina eta zailtasunean jatorri duela dioenean. Hala ere, erantzutea erabaki duten irakasleek inplikazioa erakutsi dute, kasu pertsonalen berri eman nahiz haien usteak plazaratu baitituzte.

Irakasleen gaiarekiko duten jakintzari dagokionean, hutsune nabarmen bat dagola azpimarratu beharra dago, erantzundakoen irakasleetatik 4ek bakarrik baitzuten ACE terminoaren berri, %2,38ak alegia. 202000601A1k ere formazio falta hori azpimarratu du Magisteritza eta Pedagogia graduan gaiaren inongo lanketarik ez dela baieztatzen, eta Berritzeguneetan informazio eskaintza handiagoa egon beharko litzakeela esanez, gai honekiko dagoen interes orokorra oso baxua baita, eta ondorioz, ez dagoela haur hauekin lan egiteko prestaturik dauden irakaslerik. Irakasle batek hori sentitzearen arrazoa "confort" egoera batean gelditu nahia edota horri efektiboki aurre egiteko erreminta nahiz baliabide eza sentitzea izan daiteke, formazio faltagatik norbere burua hori kudeatzeko ezintasunez sentitzea. Horrez gain, honen inguruan ikasle hauen gurasoek euren eskubideen defentsan ez dihardutela aipatu du hutsunearen abiapuntu lez. Oso diferentea da ordea erresilientzia kontzeptuaren ezagutza %54'8ak ezagutzen duela aitortu baitu nahiz eta 45,2ak ez duela ezagutzen aipatu. Horrek pentsarazten digu guren diagnosian baino gehiago formatu ditugula irakasleak sendatze prozesuetan.

Acevedoren hitzetan (2010) familia arrisku nahiz arrisku sozialen aurrean eskolako faktoreek babes gisa jokatu dezakete. 202000601A1k hori baieztatu du baliabide desberdinen bitartez gaia bisibilizatuz prebentzio lana egin daitekeela esanez, ipuinen lanketarekin, besteak beste. Horrez gain, tutore erreferente bat edukitzeak trauma egoera

iraultzen lagundu dezakeela azpimarratu du. Inkestatuen %100a irakasleak egoera aldatzen lagundu dezakeenaren ideiarekin dat datorren arren, ba al dakite nola egin? %100 horietatik erresilientziaren terminoaren ezagutzaren berri %58,8ak soilik badakiela erantzun baitu. Nola egin jakin ala ez, argi dugu denok irakasleok egoera lazgarriekiko hartzen dugun jarrera eta inplikazioa gure ikasleen ongizatea baldintzatu dezakeela.

Ongizate hori baldintzatzeko modua, errebisio bibliografikoan azaldu bezala, irakasleak erresilientziaren tutore lana egitea izan daiteke, hori lortzeko pertsona oso aproposak baitira (Barudy, 2006; de Dios Uriarte, 2006; Wang et al., 1994), ikasleen erresilientziaren gaitasunaren garapenaren sustatzaileak, alegia. 202000601A1k honakoa baieztatu du, irakasle baten erresilientzia tutorea izateko alderdi garrantzitsuena lan hori egiteko nahia edukitzea dela. Laguntzeko nahia edukitzea dela rol hori betetzeko lehenesteko alderdia, alegia.

Ikasle baten tutore erresilientea izateko lortu beharreko konfiantzazko harreman eta lotura positiboa lortze aldera, 202000601A1ek zenbait jokatzeko era aipatu ditu zeintzuk marko teorikoan txertatutako Henderson eta Milsteinen (2003) "Erresilientziaren gurpilan" ere biltzen diren. Hala nola; ikaslearekiko itxaropen altuak eduki, muga eta arau zehatz eta sendoak jartzea edota lotura afektiboan aberastea komunitateko partaide dela sentiaraziz.

Bestalde, irakasleei haurtzaroko trauma goiztiarrik pairatu dituzten haurren gaitasunak gainontzekoen berdinak diren ala ez galdetzerakoan jasotako erantzunak ez datoz bat 202000601A1ek esandakoarekin. Irakasleen %78,6ak gaitasun berdinak dituztela uste duela aipatu du, 202000601A1k, ordea, HTG bat pairatzeak memorian, arretan eta beste zenbait gaitasun kognitibo eta intelektualetan eragina eduki dezakeela azpimarratu du, zenbait kasuren aipamena eginez. Irakasleen uste hori bi ikuspuntu desberdinetatik ulertu daiteke: alde batetik, haur hauek hezkuntzan duten "handicaparen" haurrean ez ikusiarena egitea, traumak arlo akademikoan eraginik ez duela pentsatuz. Eta bestetik, gaitasun berberak dituztela erantzun izanaren arrazoia, ikasle horien berezko gaitasunak gainontzekoenen berdinak izan zitekeen arren, trauma horien blokeatzaile izan direla pentsatzea. Itzalpean gelditu diren gaitasunak direla, alegia.

Irakasle taldeari egokitzapen akademikoaren inguruan galdetu zaionean %55,6ak egokitzapen akademikoa beharrezkoa izan dela erantzun du, bizitako kasuetan egokitzapen akademikoaren beharrik ez zuela esan duen % 44,4aren artean. Ehuneko hauei dagokionean, tokian tokiko kasua aztertu beharko litzateke traumak sortu dituen ajeak alderdi intelektual edo kognitiboan eraginik eduki duen edo ez ikusteko.

20200601A1en iritzia horrekin bat dator, jarrera arazoak dituen ikasle batek arlo akademikoan egokitzapenik behar ez izatea gertatu daitekeelako. Baina era berean, memorian edota arretan arazoak dituen ikasle batentzat egokitzapenak beharrezkoak izango direlako lan egin eta parte hartu ahal izateko. Ondorioz, aipatu bezala, kasuan kasu erabaki desberdina hartu beharko litzake, eta dudarik gabe, hori egiteko modua ikaslea ezagutzea da, bere ahalera eta mugak barne.

Harrigarria gerta daitekeen arren, traumaren prebalentziaren inguruko iturri nagusienetako bat den Felittik (1998) eginiko ikerketan, helduaroko etapako biztanleriaren %60ak bizitzan zehar haurtzaroko esperientzia gogor goiztiar baten bizipena pairatu duela baieztatu zen (Silberg, 2019). Ehuneko hori horren altua den arren, haurtzaroan eta eskola urteetan zehar detekzio hori egitea oso zaila dela dio 20200601A1ek, haurrak dituen jokabideen arazoak anitzak izan daitezkeela aipatuz, gurasoen banaketa edota anaiarekiko jeloskortasuna, besteak beste. Adituek detekzio hori egitearen zailtasuna aipatu duten arren, inkestatuen % 73'8ak testuinguru ez egonkor batean bizi nahiz esperientzia lazgarriren bat jasan duen ikasleren batekin lan egitea egokitu zaiola aipatu du. Irakasleen gehiengoak arlo honetan formaziorik jaso ez duela aitortu eta, aldi berean, haur hauekin lan egin duten irakasleen ehunekoa %73,8koa izateak, detekzio hori egiteko gai izan direla aurrepentsatzean, alegia, ez du 20200601A1ek aitortu duen detekzioaren zailtasunarekin bat egiten. Kontrajartzen diren emaitzak hauek zer pentsatu eragiten dute.

Irakurketa bibliografikoan eta 20200601A1en elkarrizketan ikusi daitekeen bezala, haur hauei laguntzeko eginbehar zehatzik ez dagoen arren beharrezkoa da gai honekiko dagoen informazioa zabaltzea, dagoen hori ere ez baita irakasleriaren artean ezaguna, eta gure eskoletan haurrek pairatzen duten hau bisibilizatzeko lan egitea. Irakasleak erresilentzia tutorearen lana egin edota horrelako kasuistika bizi duten haurren detekzioa egiteko prestatu ezker eta eskolak traumarekiko eta atxikimendu seguruen gabeziarekiko sentsibilizatu ezker, egoera hauek geldiarazteko gai izango dira. Hori egiteko, ordea, oinarritzkoak dira, formaturik dauden irakasleez gain, 20200601A1ek aipatzen duen moduan, irakasle hauek arlo honetan lan egitera animatzen eta honekiko interesa pizten duten formatzaileen formatzaileak. Arlo eta ikasle hauek arazo gisa ikusi beharrean, pasio begirada batekin behatzea lortu duten profesionalak, alegia.

7. HAURTZAROKO TRAUMA POSIBLEEN AURREAN, NOLA JOKATU?

IRAKASLEENTZAKO 10 GOMENDIO

1. Irakasleen begirada aldatu, ikasleak duen jarreraren ondorio posible guztien artean, haurtzaroko trauma bat sufritu duela edota sufritzen ari denaren aukera ez deuseztatu.
2. Disoziatuak dauden haurrek joko sinbolikoarekin jolasean aritzeko prebalentzia handia erakutsi ohi dute, panpinak erabiltzen dituzten unean jolas sinboliko hori gauzatzeko irudiak nahiz testuinguruak sortu eta bisualizatzeko berezko trebetasuna erakusten dutelarik. Askotan, irudimenezko lagun horrekin haserre agertzen dira, honakoak agindu, iruzur egin edota iraindurik sentitzen direlako.
3. Alderdi kognitibo eta intelektualei dagokionean, ikasle hauek arreta zailtasuna, hitzeko memoria eta pentsamenduaren antolaketan zailtasunak erakusten dituzte gehienetan. Kontzentrazioa eta informazioaren eskakizuna dakarren alderdietan, alegia.
4. Ikasle hauek istorioak kontatzeko edo eskakizun desberdineko ariketak egiteko zailtasun handiak izan ohi dituzte. Hori egiteko informazioa jasotzea, prozesatu eta ulertzea beharrezkoa delako. Ondorioz, eskakizunak bereiztea eta azalpenak sinpleak izatea lagungarri gertatuko zaie.
5. Haurtzaroko trauma goiztiar baten bizipena pairatzen ari den ikasle baten aurrean gaudenaren susmoak eduki ezker alertan egon, ikaslearekin erresilientziaren tutorearen lana egingo duen irakaslek gertutasuna eta babesa eskaini, eta pixkana informazioa biltzen ahalegindu, marrazki nahiz hizketaldien bitartez.
6. Ikasleei haiekiko itxaropen altuak ditugula erakutsi, edozer lortu dezakeela uste dugula sentiarazi.
7. Prebentzio aldera, gaia ikusgarri egin, ipuin desberdinen irakurketa eta lanketa egin. Ikasleek egoera horiek onargarriak ez direla ikusteko eta horien gertaera etxeetan ez normalizatzeko.
8. Ikasle hauekin bizi duten trauma landu egin behar da, irakasle batek ezin du ezer gertatu ez denarena egin. Ikasleari gertatutako hori esanahi bat ematen lagundu behar diogu, istorioa osatzen, bestela ezinezkoa izango baitzaio bizipen hori iraultzea.
9. Sozialki taldean eta ikasgelan onartuak eta integratuak egon daitezten lan egitea, ikaslea komunitatearen parte dela sentiaraztea.
10. Irakasle orok eskola formaziorako gune erabakigarria dela sinetsi behar du, ikaslearen garun osasunean eragina baitu: esku hartze okerra egin ezker, ikaslearen ziurtasun-gabezi sentimendua handitu dezake, antsietatea eta estresarekin batera.

Esku hartze egoki batekin, aldiz, ikaslearen babesgunea bihurtu daiteke, ikaslea emozionalki gustura sentiaraziz. Eskolak ongizate hori sustatzeko boterea edukitzeaz gain, hori egiteko eginkizuna du.

BIBLIOGRAFIA

Acevedo, V. E. (2010). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, 1((6)).

Aguilar, G. (2016). La resiliencia en la educación, en la escuela y en la vida.

Perspectivas docentes, 58.

Barudy, J. (2006). *Los buenos tratos y la resiliencia infantil en la prevención de los trastornos del comportamiento*.

Barudy, J. (2013). *Ejes para dar vueltas* [Entrevista].

<https://dandovuelta sobrevueltas.blogspot.com/2013/10/ejes-para-dar-vueltas-jorge-barudy.html>

Barudy, J., & Dantagnan, M. (2006). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.

Bessel van der Kolk, M. D. (2014). *El cuerpo lleva la cuenta*. Eleftheria.

Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*.

Paidós.

Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós.

Campoy, C., Vicente Echevarría, I., Cabrera del Barrio, C., Martín, C., Chacón, D.,

Lorenzo, J., García, J., & Jara, M. (2019). *EDUCACIÓN INCLUSIVA Y MEDIDAS SANCIONADORAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO: LA SITUACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON TRASTORNOS DE APEGO*.

Center on the developing Child. (2011). *En Breve: La Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano*. <https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-la-ciencia-del-desarrollo-infantil-temprano/>

- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation*.
- Cronholm, P., Forke, C., & Wade, R. (2015). Adverse childhood experiences. Expanding the concept of adversity. *2015*, *49*, 354-361.
- Cyrulnick, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa.
- Cyrulnick, B. (2020). *Escribí soles de noche: Literatura y resiliencia*. Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2003). *El murmullo de los fantasmas: Volver a la vida después de un trauma*. Gedisa.
- Day, C., & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles* (Vol. 6). Narcea ediciones.
- de Dios Uriarte, J. (2006). *Construir resiliencia en la escuela*. *11*(1), 7-23.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernandez, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, *2*(7), 162-167.
- Diez, S. (2019). Hay personas traumatizadas que no son consciente de ello. *Cuerpamente*. https://www.cuerpamente.com/entrevistas/como-el-trauma-afecta-al-cerebro-y-la-vida-entrevista-bessel-van-der-kolk_4558
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, *8*, 73-84.
- Felitti, V., Anda, R., & Nordenberg, D. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse childhood Experiences (ACE) study. *1998*, *14*, 245-258.
- Finkelhor, D., Shattur, A., & Turner, H. (2015). A Revised inventory of Adverse Childhood Experiences. *2015*, *48*, 13-21.

- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. *Morata Paideia*, 89-109.
- Fuentes, C. R., & Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: Un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1).
- Gil, G. E. (2010). La resiliencia: Conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 19, 27-42.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*.
- Grotberg, E. (2001). Nuevas tendencias en resiliencia. *Resiliencia: descubrimiento de las propias fortalezas*.
- Grotterberg, E. H. (1996). *The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*.
- Henderson, N., & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Paidós.
- Herzog, M. (2017). *Trauma psicológico y su impacto en la vida diaria en la escuela. Trauma y escuela*.
<http://www.iesabyla.es/docs/ErasmusYestermorrow/TraumayEscuela.pdf>
- I. Sistiaga, & Lasarte, G. (2019). Hautzaroan esperientzia gogor goiztiarren ondorioz trauma egoeran egon daitezkeen ikasleengana hurbilpena. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria= Revista de servicios sociales*, 69, 99-119.
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos*, 28, 193-204.
- Jaurilaritza, E. (2014). Heziberri 2020. *Hezkuntza-eredu Pedagogikoaren Markoa*. Hemendik berreskuratua:

https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_marco/eu_def/adjuntos/Heziberri_marco_modelo_educativo_pedagogico_e.pdf

- Kluft, R. P. (1985). Childhood Multiple Personality Disorder: Predictors, Clinical Findings. *Childhood antecedents of multiple personality*, 168-196.
- López-Soler, C. (2008). Las relaciones postraumáticas en la infancia y la adolescencia maltratada: El trauma complejo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica.*, 13(3), 159-174.
- L.Silberg, J. (2019). *El niño superviviente*. Desclée de brouwer.
- Lyons-Ruth, K. (2003). Dissociation and the parent-infant dialogue: A longitudinal perspective from attachment research. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 51(3), 883-911.
- Lyons-Ruth, K., & Jacobvitz, D. (2008). Attachment disorganization: Genetic factors, parenting contexts, and developmental transformation from infancy to adulthood. *Handbook of Attachment*.
- Martin Moreno, A. (2013). *La situación del alumnado con problemas emocionales y de conducta en la comunidad de Madrid: Barreras y facilitadores para su inclusión educativa*.
- Mateu Pérez, R., García Renedo, M., Gil Beltrán, J. M., & Caballer Miedes, A. (2009). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Universitat Jaume*.
- Morales, C., & Ventura, M. (2016). Apego inseguro ansioso ambivalente en niños y niñas cuyos padres están en proceso de separación ambigua con dinámicas de triangulación y conflictos de lealtades. *Psiquiatría y salud mental*, 33(1/2), 19-29.
- Muñiz Aguilar, M. (2017). El impacto de la adversidad en la infancia temprana. 2017.
- Namnyak, M., Tufton, N., Szekely, R., Toal, M., Worboys, S., & Sampson, E. L. (2008). Stockholm syndrome. *Psychiatric diagnosis or urban myth?*, 117, 4-11.

- Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (1999). *Quantifying and prioritizing resilience promoting factors: Teachers views.*
- Peláez, A., Rodríguez, J., Ramírez, S., & Pérez, L. (2013). La entrevista. *Universidad autónoma de México.*[En línea].[Online]. [http://www. uam. es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/E](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/E)
- Pica, M. (1999). The evolution of alter personality states in Dissociative Identity Disorder. *Psychotherapy, 30*, 404-415.
- Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria, 9*(76-8).
- Rhue, J. W., LYnn, S. J., & Sandberg, D. (1995). Dissociation, fantasy, and imagination in childhood: A comparison of physically abused, sexually abused and non-abused children. *Contemporary Hipnosis, 12*, 131-136.
- Rutter, M. (1998). L´elefant et la resilience. *Le journal des Psychologues, 162*, 46-49.
- Suárez, N. E. (2004). *Perfiles de resiliencia.*
- Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria, 14*(2), 124-130.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Waldberg, H. J. (1994). *Educational resilience in inner cities.*
- Wollin, J. S., & Wollin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity.* Villard Books.