

Erresilientzia-prozesuak irakaslegaien prestakuntzan

Irune Corres-Medrano*, Alaitz Tresserras*,
Imanol Santamaría-Goicuría*, Tania Sajeras**
*UPV/EHUko irakasleak, **Haur Hezkuntzako irakaslea

Familian, haurren oinarrizko premiak asetzen ez direnean, itzulezina den kaltea sorrarazi ahal da. Eskola eragile sozializatzailea den heinean, bertako helduak, irakasleak alegia, haurren erreferente bilakatzen dira. Horrela, irakasleek nahitaez bidaide-paper horretatik funtsezko lana garatzen dute esperientzia gogor goiztiarren arreta eta jarraipenari dagokionez. Ikerketa-lan honetan egindako azterketa bibliografikoak erakutsi du eskolak ez duela bidaide-funtzioa bermatzen, eta haurren garapen sozioemotionalerako oinarrizkoa den zainketa- eta laguntza-funtzioa oztopatzen duten hainbat faktore identifikatzen ditu. Azterketa teorikoa metodo kualitatiboan eta kasu-azterketan oinarritutako ikerketarekin osatu da. Informazioa kontaketa autobiografikoaren eta eztabaida-taldearen bidez eskuratu da. Ondorioetan, irakaslegaien garapen pertsonala, irakasle erresilienteen beharra eta haien funtzioaren garrantzia azpimarratzen da.

GAKO-HITZAK: Haurtzaroa · Esperientzia gogor goiztiarrak · Garapen sozioemotionala · Irakasle-identitatea.

From personal work to being a teacher

When basic childhood needs are not met in the family, damage, sometimes irreversible, can be done. The school, as the primary socialising agent, the adults who are there, the teachers, of course, become essential references for children. In this way, teachers, from this function of accompaniment, play a key role in terms of attention and monitoring of these adverse child experiences. The bibliographical analysis carried out in this study has shown that the school does not guarantee this function of accompaniment and has identified several factors that hinder this fundamental function for the socio-emotional development of children. This theoretical study is complemented by a qualitative study and a case analysis. The information was collected through autobiographical narratives and group discussion. The conclusions highlight the need for resilient teachers and the importance of their role.

KEY WORDS: Childhood · Children's needs · Adverse Childhood Experiences · Socio-emotional development · Teacher identity.

<https://doi.org/10.26876/uztaro.122.2022.4>

Jasotze-data: 2021-04-14 *Onartze-data:* 2021-10-21

1. Sarrera

*«Irakasle batek ez badu bere burua ezagutzen, ezingo du jakin nortzuk diren bere ikasleak, kristal ilun baten ostean ikusiko ditu, berrikusi ez duen bere bizitzaren itzaletan; eta argi ikusi ezin dituenean, ezin die ondo irakatsi»
(Palmer, 1998: 2)*

Bizitzaren lehenengo euskarria den haurtzaroan, pertsonon garapenerako funtsezkoak diren hastapenak modu egokian gara daitezten, ezinbestekoak dira gurasoekin eta zaintzaileekin eraikitzen diren lotura afektibo egonkorrak (López, 2008). Familia eta eskola eragile sozializatzaile nagusiak izanda (Martínez *et al.*, 2017), lotura horiek ziurtasunean oinarrituta eta autonomiara bideratuta egon behar dute. Edonola ere, haurtzaroko etapa horretan lotura afektiboan gabeziak emanez gero, helduaroan eragin kaltegarria izan dezaketen ondorioak ager daitezke (Sabater, 2019). Hori horrela, haurtzaroan *esperientzia gogor goiztiarrak* (Adverse Childhood Experiences, ACE) (Felitti *et al.*, 1998) gerta daitezke. Esperientzia gogor goiztiarrek (hemendik aurrera EGG), alde batetik, elkarrekintzan dauden gertakizun ezkorren pilaketa adierazten dute; eta bestetik, horiei aurre egiteko pertsonarengan, familian edota testuinguruan dauden baliabideen gabezia adierazten dute, haurtzaroko bizipen ezkor horiek traumatikoagoak bilakatuz (Chartier *et al.*, 2010; Vega-Arce eta Nuñez-Ulloa, 2017). EGGak jasan dituzten pertsonen behar duten arreta ez bazaie eskaintzen, helduaroan buruko nahasteak eta jokaera-arazoak izateko probabilitate handiagoa izango dute (Moraga, 2019).

Zenbait ikerketak frogatzen dute (Shapiro, 2011; Fernández, 2017; Vega-Arce eta Nuñez-Ulloa, 2017) egoera traumatiko askotarikoak bizi izan dituzten haurrek egokitzapen-arazoak, harreman sozialetan zailtasunak, autoestimu baxua eta norbere buruarengan segurtasunik eza adierazten dituztela. Trauma horiek emozioak eta jokabidea erregulatzeko eta irakasleekin harreman positiboak ezartzeko haurren gaitasuna arriskuan jartzen dute (Craig, 2016). Horrela, haurtzaroan babesgabetasun-egoeraren bat, hau da, utzikeria, gabezia edota tratu txarrak bizi izan dituzten pertsonen bizirauteko estrategia desberdinak garatu behar dituzte erresilientea den pertsona bilakatuz (Sarmiento, 2017).

Irakasleak eskola-testuinguruan haurren garapen egokia sustatzeko betetzen duen bidaide-papera funtsezkoa da, baina are garrantzitsuagoa familiak ezinbestekoak diren premiak ase ezin dituenean. Lan honetan horren inguruan hausnartzen da. Azken finean, arreta ez da bakarrik haur hauek egin behar duten zereginean edo jokabidean jarri behar, baizik eta haurren inguruko helduengan eta haien zaintza-arduran. García-Vesga eta Dominguez de la Ossak (2013) diotenaren arabera, irakasle batekin lotura afektibo egonkorrean oinarritutako harremanak bizitza arrakastatsua izatearen aukerak ahalbidetzen ditu.

Bizitza eta garapena etengabeko prozesu bakarra den heinean, helduok garapen sozioemozionalari ekitea premiazkoa da, zaurgarriagoak diren haurren akonpainamendu ahalik eta egokiena egiteko.

2. Erresilientzia eskolaratzea garapen osasuntsurako bidea

Egun, edozein eskola-testuinguruk ikasle guztien garapena ahalbidetu, arlo sozialean oinarritutako arazoak gainditu eta komunitatea osatzeko beharrezkoak diren elementuak eta gaitasunak izan behar ditu (Uriarte, 2006). Hori horrela, eskolak haurrak izaki bakartzat onartuz, haurren emozioak kontuan hartzeko aukera ematen digu, batzuetan asetzeko konplexuak diren bere-berezko desio eta premiekin (Smith, 2019). Irakaskuntza-ikaskuntza sozioemozionalak, oroz gain, haurren ongizatea sustatu eta arazoak saihesteko marko bat ematen du (Berger *et al.*, 2009).

Baina, badira hainbat aldagai irakasleen bidaide-zeregina oztopatu eta lotura afektibo bat ezartzeko ezinbestekoa den oreka saihesten dutenak, adibidez, estresa, lan-arloan prekaritatea edota eskoletako plantillen mugikortasuna. Hori horrela, eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesua harremanean oinarritua dagoelako irizpidea kontuan hartuta, horra hor kontraesana. Ondorioz, nola bultzatuko da gaitasun berrien eskuratzea gaur egungo hezkuntza-testuinguruak eskola osatzen duten pertsonen arteko lotura afektiboak ezartzeko baliabide eta baldintzarik ez badu bermatzen?

Beste pertsona baten garapen sozioemozionalaz arduratzeak dakarren konpromisoa kontuan hartuta, ezinbestekoa da irakaslearen ekintzekiko kontzientzia eta erantzukizuna sustatzea (Santamaria-Goicuria *et al.*, 2019), orduan bakarrik hauteman ahalko dituelako haurren benetako behar eta premiak. Bien bitartean, gure bizipen pertsonalek baldintzatuta, haurren premien irakurketa alboratuko da eta, Martínez de Mandojanaren (2017) arabera, irakasleen iritziak edo esku-hartzeak pertsonengan sorraraz dezakeen kaltea edo mina iraunkorra izan daiteke.

Eragile sozial bezala, irakasleak, berandu baino lehen, gaur egungo gizartearen ezaugarri diren produktibitate eta kontsumo-eskaera zurrunbiloaren aurrean gelditu eta oinarritzkoenari heldu beharko dio, emozioekin konektatuz. Uriartek (2006) dio garapen pertsonala burutu duten irakasleak emozionalki egonkorragoak direla, frustrazioaren aurrean motibazio-lorpen eta tolerantzia handiagoa dutela eta, era berean, beren lanarekin gehiago identifikatzen direla.

Duela zenbait urte, Cyrulnik-ek (2002) pertsona batek bizi-baldintza kaltegarriak arrakastaz gainditzeko gaitasuna *erresilientzia* izendatu zuen. Erresilientzia edozein zailtasun edo egoera gogor gainditzeko eta haietatik indartsu irteteko gaitasuna litzateke (Becoña, 2006). Beraz, erresilientzia eta trauma guztiz erlazionatuta dauden bi kontzeptu dira, erresilientzia traumak ezar ditzakeen mugak murrizteko edota ezabatzeko baliabide baliotsua baita (Castro, 2019).

Eskolaren testuingurura itzuliz, garapen pertsonala egin ondoren, irakasle erresiliente bilakatu diren irakasleek, ikasleak onartu eta baloratuz, haien garapen sozioemozionala bermatuko dute (Cyrulnik, 2002). Hori horrela, Lavillaren (2013) aburuz, erresilientzia sustatzeko oinarritzko bost estrategia indartsu azpimarratu behar dira: ikaslea den bezala onartzea, emozioen kudeaketa, galderak erabiltzea, eta irakasleek erabiltzen duten narratiba negatiboaren orde, positiboago eta sortzaileago bat erabiltzea.

Hainbat dira irakasle erresiliente batek barnebiltzen dituen ezaugarri nagusiak eta Mollek (2015) honela zehazten ditu: 1) zailtasunak aukera bilakatzeko gaitasuna; 2) norbere bizitza kontrolatzeko gaitasuna; 3) ahuleziak hitzez adierazteko gaitasuna; 4) enpatia handia edukitzea; 5) arazoei konponbidea bilatzeko gaitasuna; 6) erabaki garrantzitsuak hartzeko gaitasuna; 7) porrota edozein ikaskuntza-prozesutako parte dela ulertzea; 8) arrakastan oinarritzea, porrotetan baino gehiago; 9) norberaren eta inguruko ongizateaz arduratzea; 10) eskuzabala izatea (besteengan ekintza onak egitea); 11) egiten dituzten ekintzak nor bere gain hartzea; 12) norberak egin beharrekoan zentratzea; 13) norberak berezko arazoei aurre egiteko gaitasuna; 14) arlo pertsonalean zein profesionalean estresa kudeatzeko gaitasuna; 15) baikorra izatea eta umorearen bitartez laztasuna bideratzeko gaitasuna.

Baina, ez da lan erraza irakasle erresilientea bilakatea, alde aurretiko prestaketa pertsonala eskatzen duelako. Ondorioz, irakasleen prestakuntzaren osagaiak aztertuko ditugu erresilientzia-tutore bilakatu ahal izateko.

2.1. Irakasleen prestakuntza erresilientzia-tutore bilakatzeko

Gaur egun, gero eta gehiago azpimarratzen da garapen pertsonala edozein hezkuntza-profesionalen beharrezko gaitasuna dela, batez ere, gaitasun horrek errendimenduan eta ongizatean duen pisu eta garrantziarengatik (Aguaded eta Almeida, 2016). Horren harira, Francok (2010) azpimarratzen du dimentsio pertsonala eta profesionala uztartzen dituzten esparruak eraikitzearen beharra. Horretarako, identitate pertsonal eta profesionalaren etengabeko eraikitze-prozesu horretan ezinbestekoa da hezitzaileek gauzatzen dituzten jardueren inguruko hausnarketa kritikoa egitea.

Irakasleen prestakuntzan Sachs-ek (2003) adierazten du irakasle-identitate profesionalaren eraikuntzak bi alde desberdin dituela. Alde batetik, alde zehatza dago, banakakoa dena, irakaslearen berezko bizitzari eta haren ezaugarri pertsonal eta sozialei lotua dagoena. Norbanakoan oinarritutako alde honen ikuspegitik, irakasleak bere ohituren arabera jokatu luke. Bestaldetik, irakasle guztiek amankomunean duten taldeko identitatea dago. Alde kolektibista honetatik, irakaslea komunitate eta kolektibo profesional-laboral zehatz baten barruan kokatzen den kidea dela ulertzen da. Azken batean, bi alderdi horien elkargunean irakasle-identitatea eraikiko litzateke (Argemí i Baldich, 2013). Finean, irakaslearen identitate profesionala, Dayrekin (2006) bat etorritik, prozesu biografiko eta sozial baten emaitza izango litzateke.

Formakuntza (oinarritzailea eta etengabekoa), erresilientzia-prozesuaren ezinbesteko faktorea da. Irakaslearen prestakuntza psikopedagogiko egokiak haurraren enpatiaren garapena dakar berekin, azken hori erresilientziaren oinarria izanik. Beraz, hezitzaileek, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan parte hartzen duten funtsezko alderdiak ongi ezagutu behar dituzte, bereziki, haurtzaroaren ongizatea ziurtatzen dutenak, eta horiek ase ezean, haurren garapen sozioemotionalan gerta daitezkeen gabezia eta kalteak saihesten dituztenak. Bestela esanda, irakasleek eguneratuta eduki behar dituzte beren ikasleekin irakaskuntza-ikaskuntza prozesua modu egokian aurrera eramateko beharrezkoak diren ezagutzak; hots, pertsona gisa

moldatu eta zailtasunei edo egoera konplexuei aurre egiteko beharrezko gaitasunak eskura izan behar dituzte (González, López eta Valdez, 2006).

3. Ikerketaren helburuak

Gaur egun, lan handia egiten ari den arren, etorkizuneko irakasleriaren formakuntzan emozio eta garapen pertsonala gutxi lantzen da. Lan honen xedea da irakaslegaien formakuntzan garapen emozional eta lanketa pertsonalaren garrantzia azpimarratzea. Zehazki, jomuga, EGGak (Felitti *et al.*, 1998) pairatu dituzten irakaslegaiak irakasle izateko prestakuntzan lagundu eta ekarpenak egitea da, eskolan bizi izandako egoerak birpentsatuz eta ulertuz. Horretarako honako ikerketa-helburuak zehaztu dira: 1) narratiba indibidualak eta taldeko eztabaidaren bitartez irakaslegaien EGGak kontzientziara ekarri eta aztertzea; 2) eskolan eta irakasleengandik jasotako laguntza edota laguntzarik eza aztertzea; 3) irakasle esanguratsuen garrantzia eta funtzioa ulertzea; 4) irakaslegaien garapen sozioemozionalean bizipenok dituzten ondorioak aztertu eta irakasleen identitatean duten eragina identifikatzea, eta 5) irakasleen prestakuntzan zenbait erronka zehaztea.

4. Metodoa

Ikerketa honetan metodo kualitatiboaren hautaketa egin da, helburua fenomeno jakin baten ezaugarri diren eta elkarri lotuta dauden ezaugarrien multzoa ulertzea delarik. Ikerketa kualitatiboa errealitate sozialaren ezagutza eraikitzeko hitzak, testuak, diskurtsoak, marrazkiak, grafikoak eta irudiak erabiltzen dituen prozedura metodologikoa da, alegia, errealitate sozialera hurbiltzen saiatzen da, datu ez-kuantitatiboak erabiliz (León eta Montero, 2015).

Ikerketa kualitatiboa, teknika bezala, fenomeno desberdinen erregistro narratiboetan oinarritu daiteke, parte-hartzaileen behaketa eta estrukturatuak ez diren elkarrizketak eginez (Pita eta Pértegas, 2002).

Ikerketa honen jomuga esperientzia gogor goiztiarrak (Adverse Childhood Experiences, ACE) (Felitti *et al.*, 1998) pairatu dituzten ikasleak irakasle izateko hasierako prestakuntzan lagundu eta ekarpen desberdinak egitea den heinean, ezinbestekoa da ikerketaren subjektibotasuna azpimarratzea. Ikerketa honetan, ikertzaileok, ikuspegi subjektibo batetik EGG eta irakasleen hasierako prestakuntzarekin lotura duten ekintzak, bizipenak, esperientziak eta sentimenduak ulertzen eta interpretatzen saiatzen gara. Ildo horretan, lehentasuna ematen zaio norberaren esperientzietatik abiatutako ikerketari, nabarmenduz parte-hartzaileen esperientzien bidez zer egiten den, zer pentsatzen den eta zer helburu dituzten (Portilla *et al.*, 2014).

4.1. Azterlanaren testuingurua eta parte-hartzaileak

Esperientzia hau Hezkuntza eta Kirol Fakultateko Haur Hezkuntzako Graduoko lehen mailako Irakasle Funtzioa irakasgaiaren garatu da 2019-2020 ikasturtean.

Informatzaileei dagokienez, egokitasun-lagin bat erabili da (Polkinghorne, 2005), eta lehenengo mailako hiru ikaslerekin aurrera eraman da. Ikasleek EGGak pairatu zituzten eta boluntario eskaini dute beren burua ikerketan parte hartzeko.

Irakasle Funtzioa irakasgaien, Haur Hezkuntzako irakaslearen zereginen inguruan hausnartzeko egoerak proposatzen dira, irakaslearen lana osatzen duten jarduera-eremuak aztertuz; batez ere, hezkuntza-proiektuan duen lekuari, irakasle taldearekin dituen betebeharreri eta tutoretza-lana aurrera eramateko aukera desberdinei begiratzen zaie. Horrela, oinarrizko gaitasunak lantzerakoan irakaslearen identitateari erreparatzen zaio, hemen azaltzeko aukerarik ez dagoen irakaslegaien irakasle izateko arrazoi kontziente eta inkontzienteak ezagutzeko atazak proposatuz.

4.2. Erabilitako tresnak

Metodologia ikerketaren xedera egokitzeko eta datuak jaso eta aztertzeko, kontaketa autobiografikoak eta eztabaida-taldea erabili dira. Batetik, esperientzia honetan parte hartu duten ikasleek modu librean egin dituzte kontaketa autobiografikoak. Bestetik, kontaketa esanguratsuenetatik bildutako datuak baliatuta eztabaida-talde bat jarri da abian, jasotako informazioa triangelukatzeko. Proposatutako gaiak honakoak dira: bizitako EGGak; horiei aurre egiteko irakasleengandik jasotako laguntza; laguntzaren falta nabaritu bada; lagundutako irakasleen ezaugarri eta funtzioak; irakasleek izan beharreko funtzioak; pertsona erresiliente bat sentitzen denaren hausnarketa; eta, azkenik, EGGetatik ikasitakoa eta horrek irakasle bezala duen eragina. Hau da, irakaslearen identitatearen eraketa-prozesua honako alderdi hauen elkarreraginaren fruitu dela ulertzen dugu (Bolívar *et al.*, 2005): eraikitako esperientzia soziala (irakasleak egin behar lukeena eta egiten omen duena) eta rolaren garapen pertsonala (esanahi, zentzumen eta intenzionalitate propioei dagokienez benetan gauzatzen dena).

Gizakiok istorioak kontaktzen ditugun organismoak gara, bai indibidualki, bai kolektiboan bitzita kontaktetaz bizi ditugun organismoak, hain zuzen ere. Beraz, kontaktetaren azterketa gizakiok mundua bizi dugun moduaren azterketa da (Connelly eta Clandinin, 1995: 11-12)¹.

4.3. Informazioa aztertzeko prozedura

Jaso diren ahotsen analisia gauzatzeko, kategorizazio-sistema bat erabili da, «ahots desberdinak sistematizatzeko, sailkatzeko eta ordenatzeko» tresna edo erreminta analitiko bezala definitzen dena (Tresserras, 2017: 175). Eztabaida-taldean lortutako informazioarekin hitzez hitz transkribatu eta gero, datu guztiak, Vélez eta Galeanok (2000) proposatutako kategorizazio-sistemaren bitartez antolatu dira, kategoria eta azpikategoria desberdinetan antolatuz. Hain zuzen ere, marko teorikoan jasotako informazioa eta proposatutako ikerketa-helburuekin koherentzia mantenduta, irakaslegaien ahotsak honako dimentsio eta kategoria hauen arabera antolatu dira: lehenengo dimentsio eta kategorietan, parte-hartzaileen EGGak identifikatu eta deskribatzen dituzten ahotsak jaso dira; bigarrean, EGGen

1. Artikuluaren autoreek hitzez hitz itzulita.

osasun-ondorio, ondorio emozional, pedagogiko eta sozioafektiboak; hirugarrenean, irakasleen jarrera desberdinak; eta laugarrenean, irakasle izateko erabakiaren zergatiak eta EGGekin duten harremanaz hitz egiten duten ahotsak jaso dira (ikus 1. taula):

1. taula. Kategoria-sistema.

DIMENTSIOA	KATEGORIA	AZPIKATEGORIA
1. IRAKASLEGAIEN ESPERIENTZIA GOGOR GOIZTIARRAK	Berdinen arteko erasoak	
	Dolu-prozesuak	
2. EGGen ONDORIOAK	Gabezia sozioafektiboak	
	Eragina ikasketetan	
	Kontsumo neurrigabeak	
3. IRAKASLEEN JARRERA	Irakasleen laguntzarik eza	Inplikazio falta
		Irakasleen egoera pertsonalaren eragina
	Irakasleen laguntza	
4. IRAKASLE IZATEKO ERABAKIA	Etorkizunean laguntzeko gaitasunaren garapena	

Parte-hartzaileen anonimotasuna zaintzeko, ahotsak, zenbaki desberdinekin adierazten dira: ikaslea 1, ikaslea 2 eta ikaslea 3. Aipatutako kode horren ondoan ikaslearen sexua zehazten da (N neska eta M mutila), kode osoa modu honetan adieraziz: N1, M2 eta N3.

5. Emaitzak

Haur Hezkuntzako Gradu 1. mailako ikasleen narratiben prozesuan eta gauzatutako eztabaidan jasotako informazioak eskolan izandako esperientzia eta bizipenak deskribatu eta aztertzen ditu. Irakasleek eskolan pairatutako abusuen testigantzak partekatzeaz gain, irakasleengandik jasotako laguntzan eta, horrekin batera, irakasle izateko erabakiaren zergatian fokua jartzen dute. Esan beharra dago, haurtzaroko esperientziez hitz egitean parte-hartzaileek nerabe-etapaz ere hitz egiten dutela.

Idea horretan oinarrituta, lortutako informazio guztia, lau atal desberdinetan antolatzen eta interpretatzen da: 1. atala, ikasle hauek identifikatzen dituzten EGGak eta haien abiapuntua; 2. atala, EGGek erakarritako ondorioak; 3. atala, irakasleen jarrerari lotutako alderdiak, irakasleek bizi izandako EGGen aurrean irakasleek eskaintako laguntza; eta 4. atala, irakasle izateko erabakiaren zergatiak eta EGGekiko harremana.

5.1. Irakaslegaien EGGak

EGGez galdetzean, hiru irakaslegaiak bullyingaren gaia nabarmentzen dute, bullyinga berdinen partetik jaso dutela gehituz. Ez da erraza EGGak zer diren ulertu eta horretaz hitz egitea. Baina bullyingaren egoerari lotuta, etxeko egoerarekin zerikusia duten bestelako egoerak edo faktoreak azaleratzen dira, hala nola etxeko kide baten minbizi-prozesua, aitonaren heriotza edota gurasoen banaketa.

5.1.1. Berdinen arteko erasoak

Ikasle guztiak berdinen partetik bullyinga jaso dutela aipatzen dute. Kasu batzuetan, ez da identifikatzen hori jasan izatearen arrazoi zehatzik, baina beste batzuetan, oso erraz identifikatzen dira zeintzuk izan daitezkeen abusuaren zergatiak eta zeintzuk ematen diren maiz: desberdina izatea; erasotzaileen gurasoek droga edo alkoholarekiko mendekotasuna izatea (familia-disfuntzioak); erasotzaileak berak bullyinga jasan izatea; eta erasotzaileak bere familiarekiko harreman ez oso estua izatea. Askotan, erasotzaileek, arrazoi edo kausa zehatzik gabe, pertsona jakin bat iraintzen dutela diote, pertsona horrek bere burua defendatzeko zailtasun handiagoak dituelako.

Oraindik ez dakit zergatik jasan nuen hori. Azkenerako bai badakit jasan dudala baina ez diot bilatzen arrazoi bat pertsona batek hori jasateko, zergatik egon behar du arrazoi bat derrigorrez? (N3²).

Beste kasu batzuetan, eztabaida-taldean aipatu den bezala, arazoaren zergatia oso nabaria da batik bat, desberdina izateagatik.

Nik jaso nuen desberdina nintzelako (N3).

Betidanik, oso handia izan naiz eta hau izan zen nirekin sartzeko zergatia. [...] esan duen bezala, «desberdina nintzelako» (M2).

Bestalde, irakaslegai batek dio erasotzailearen gurasoek droga eta alkoholarekiko mendekotasuna izatea eragina izan duela, erasotzaileak berak bere frustrazioak bere ikaskideengan deskargatuz.

«Eta zergatik egin zidaten bullyinga hiru epe txiki hauetan?», lehenengoa ez dakit, nik uste dut lehenengoa desberdina izateagatik izan zela, lehenengoan eta bigarrenean. Hirugarrenean, badakit pertsona hau gerora, hau da, pertsona honekin harreman txikia izan dut. Bere ama drogekin ikaragarritzko arazoak zituen eta aita alkoholarekin. Ez zeuden etxean, orduan bere egoera zen oso latza (M2).

Erasotzailea-erasotua dinamika nabarmentzen da irakaslegai horren esperientzian, hurrengan familiaren egoerek duten eragina agerian utziz. Familia-testuinguruan izaeraren garapena eta bizitzarako jarrera eta ohiturak ikasten direla identifikatzen du, eta hor gertatzen den orok zantzu handiak utz ditzake haur horren orimenean. Familiak haurren identitatea eta autoestimua finkatzen dituela ondoriozta daiteke, haren bizimodua eratuz. Ondorioz, honekin lotuta agertzen den beste alderdi bat erasotzaileak berak jasandako abusuak besteengan proiektatzea da.

2. Akatsak akats, emaitzen atalean eta ikerketa-ebidentiak jasotzean, irakaslegaien ahozko adierazpena errespetatu da.

Nirekin sartzen zen batek esaten zidan institututik irteterakoan joko ninduela, gero jakin izan nuen mutil horri bullyinga egin ziotela lehenengo mailan (N1).

Irakaslegaien ustez, hori gehienetan gertatzen da erasotzaileek berek jasandako abusuak gaindituta ez dituztenean. Alegia, frustrazio horiek agertzen direnean, besteen kontra egiten dute. Bullyinga besteengan gauzatzea, erasotzaileek familiarekin harreman ez oso estua dutelako gerta daitekeela ondorioztatzen dute.

Nire kasuan adibidez, DBHko kasuan, jabetu nintzen eta gero hori, bullyinga jaso zuela, igual familia ez zen oso estua, hau da, familiarekiko harremana ez zela oso estua (N1).

5.1.2. Dolu-prozesuak

Bullyinga bezala, EGGak eragin ditzaketen beste hainbat faktore aipatzen dituzte, hala nola guraso baten gaixotasuna, adibidez minbizia, maitatzen den pertsona baten heriotza, esate baterako, aitona-amonarena edo gurasoen banaketa.

Guraso baten gaixotasuna bizitzeak haurraren traumatikoa izan daitekeela uste dute, eta honela adierazten du irakaslegai batek bere amaren minbizi-prozesu gogorra partekatzean.

Egon nintzen hiru hilabete ikusi gabe, bera egon behar izan zuelako burbuilan, orain ez dakit ere ez, gaur egun ez diot galdetu ere, azkenean, gauza asko gogoraraztea ekartzen dit (N3).

Senide baten gaixotasuna bizitzeak eta tratamenduak irauten duen denboran aldentzeak, kasu honetan amarengandik, ondorio batzuk ekartzen dituela identifikatzen du irakaslegai horrek. Modu horretan, EGGaz eta horrek eragindako traumaz ohartzeko gai dela ondoriozta daiteke. Errelato horretan irakaslegaiak egoera ahul batean zegoela partekatzen du eta, horren ondorioz, eraso zutela. EGG horri aitonaren heriotza gehitu behar zaio, irakaslegaiaren bizitzan beste oztopo bat.

Nire amari ezin nizkion gauzak kontatu, etxean ez zegoelako eta nire aita denbora osoan amarekin zegoen, orduan ni bizi nintzen amamarekin, justu urtebete lehenago nire aitita hil zen ere, orduan, giroa pixkat nahasia zegoen (N3).

Faktore hauekin batera, eztabaidan, gurasoen banaketa aipatu dute bullyingari lotutako beste EGG bat bezala.

DBHko hirugarren mailan justu aldatu nintzen eskolaz, nire gurasoak banandu eta mutil hau nirekin sartzen hasi zen (N1).

Egoera hauek izan ditzaketen ondorioak oso aldakorrak izan daitezke ikaslearen adinaren arabera, kasu honetan, nerabezaroan gertatu zen, haurtzaroarekin batera oso sentsiblea den etapan eta EGG bezala ulertzen dutena.

5.2. Esperientzia gogor goiztiarren ondorioak

Ikerketan parte hartu duten irakaslegaiak bizi izan dituzten EGGak sakonki aztertzeo aukera izan eta gero, esperientzia horiek guztiak gizabanakoarengan

eragindako ondorioak aztertu dira. Eztabaidan ondorio desberdinak aipatu dituzte, esate baterako: gabezia afektiboak; autoestimua baxua; inpaktua notetan; emozionalki ondo ez egotea; norberaren frustrazioak besteengan eragitea; tabako eta alkoholaren kontsumoa; isolatuta egon nahi izatea; bakardade-sentimendua izatea; konplexuak izatea; eta sentimenduak adierazteko zailtasunak izatea.

EGGen ondorioetan zentratuz, parte-hartzaileek, gabezia afektiboak aipatzen dituzte.

DBHn aldatu nintzen eta karentzia pilo bat izan nituen, egoera hori ez zidan indartu, niri atera ninduten, nik ez nuen atera izan nahi, eta azkenean, DBH, eskola publiko batean egin nuen (N1).

Irakaslegaiak aipatzen duten beste ondorio bat, autoestimua baxua izatea da.

«Txarto usaintzen duzu, pija zara, inork ez zaitu maite, gezurti bat zara, zure gurasoek ere ez zaituzte aguantatzen» eta horrelako irainak esaten zizkidaten (N1).

Nire fisikoarekin ere sartzen ziren pilo bat eta nik adibidez gimnasiako dutxetan ez nintzen dutxatzen, beldurra nuelako argazki bat ateratzen baldin bazuten (N1).

Irakaslegai horrek jasandako irainek autoestimua baxua eragin zioten eta beste irakaslegaiaren testigantza arabera, autoestimua baxua. Baina sufritutako bestelako ondorioak ere aipatzen dituzte, esate baterako, egoera emozional ahula izatea eta, ondorioz, inpaktu negatibo handia emaitza akademikoetan.

Nire autoestimua baxua zen eta, klaro, momentu horietan autoestimua baxua izanda, emozionalki ondo ez egotea, notetan inpaktu ikaragarria dauka, zeren ez duzu nahi ezta ohetik altxatzea. Orduan, ez duzu nahi ikastea (M2).

Ondorio hauei guztiei jarraikiz, irakaslegaien iritziz eta ondorengo ahotsan jasotzen den bezala, autoestimua baxua izateak konplexu asko izatea ekartzen du.

Adibidez nik ere, autoestimua baxua daukat. Konplexu asko ditut eta egunero horrekin bizitzea zaila da. Azkenean hau aurrera jarraitzeko egunero egin beharreko prozesu bat da (N1).

Frustrazio hauek guztiak barnean izateak, nahiz eta besteengan normalean eraginik ez izan, askatzeko zailtasunak ekar ditzakete, ondorengo irakaslegai baten ahotsak ondo adierazten duen bezala.

Defentsa moduan ona adierazten dut eta listo. Ni adibidez, negar egiterakoan gustura aspaldi ez naizela geratzen. Lehen, bazegoen denboraldi bat hainbeste negar egiten nuela, esan nuela «ez dut berriro inoiz negarrik egingo». Gaur, nabaritzen dut, negar egitekotan malko bat ateratzen zaidala, baina negar egitea husten zaren sentazioarekin geratzen zarela urteak (N1).

Irakaslegaien iritziz, egoera traumatiko bat igarotzeaz gain, aipatutako ondorioak pairatzen dituzunean, sortzen diren sentimendu guztiak ekiditeko jarrera desberdinak hartzen dituzu, hala nola jendearekin egon nahi ez izatea, hau da, isolatuta egon nahi izatea, jardura desberdinetan parte hartzeko gogorik ez izatea eta egoera traumatikoa gogorarazten duten pentsamenduetara bueltatzea. Kasu larriagoetan,

hainbat substantzia, esaterako, tabakoa eta alkohola edota beste mota bateko drogak kontsumitzera eramaten dituzte.

Ikerketan parte hartu duten Haur Hezkuntzako Graduko ikasleentzat, drogen eta alkoholaren kontsumoa burmuina deskonektatzeko aukera bat izan da, oroimena eta, batez ere, egoera berak sortutako edo eragindako mina ahazteko.

Orduan, hirugarren mailara heltzean, justu kurtso hori errepikatu egin genuen biok, eta hor bai arazo gogorragoak egon ziren, zeren beste mutikoa, bat nire institutukoa, handiagoa zena, hasi zen berriro nirekin sartzen, nire fisikoagatik, kirolengatik, arropengatik eta orduan, hasi ziren jipoiak berriro, borrokak, nik gainera alkohola eta tabakoa kontsumitzen hasi nintzen, eta gainera hau probokatu zuen nik isolatuta egon nahi izatea (M2).

5.3. Irakasleen jarrera

Ikasleei galdetzean ea irakasleen laguntza izan duten egoera gogor hauek gainditzeko prozesuan, alde batetik, irakasle gehienen aldetik ez dutela laguntzarik izan aipatzen dute, irakasleen inplikazio falta eta haien egoera pertsonala azpimarratuz. Baina bestetik, irakasle gutxi batzuen laguntza eskertzen dute.

5.3.1. Laguntzarik ematen ez duten irakasleak

5.3.1.1. Inplikazio falta

Irakasleen laguntzarik ezaren arrazoiak aztertzerakoan, irakaslegaiak orokorrean lanarekiko inplikazio falta aipatzen dute eta haiek bizitako esperientzietan honelako arazoak identifikatzen dituzte: irakasleak ez ikusiarena egitea; irakasle-ikasle arteko ulermen falta; irakasleen arteko komunikazio falta; egoerari aurre egiteko ezjakintasuna; eta egoerari garrantzia ez ematea.

Ikasgelan egoera zailak agertu direnean, irakasle batzuek ez ikusiarena egiten dutela aipatzen dute. Irakaslegaien ustez, EGGek eragiten duten zama handiegia izan daitekeelakoan.

Zuzendaritzarekin ez nintzen harremanetan jarri, irakasleak mugitu zuen asunto hori dena eta ikusten dudana gabezia da, irakasle batzuk askotan ez ikusiarena egiten dutela, eta hori dela umeak jasaten duten etapa (N3).

Irakaslegai guztiek bat egiten dute alderdi batekin, eskola-testuinguruan abusuak pairatu izan dituztenean eta egoerari aurre egiteko unea heldu denean, irakasleek aukera errazena aukeratu dutela, haien lana nolabait errazteko. Aukera errazena haien ustez, arazoa beste irakasle bati esleitzea izan da. Hau ageriagoa da DBHko irakaslerian, jarduera didaktikoan soilik zentratzen direlako, eta alderdi emozionalari eta are gutxiago irakasleen beharrei, garrantzirik ematen ez dietelako. Aspektu hori ikerketan parte hartu duten irakaslegaietako batek azpimarratzen du, bere esperientzia pertsonala adibide jarritz.

Eskolak, nik uste dut, paso egin duela azkenean, nik ateratzen dudana konklusioa da. HHn eta LHn prestatzen ditugu irakasleak irakasle izateko, baina DBHn azkenean,

jasotzen duten formakuntza irakasle izateko etapa horretan ez dela nahikoa etapa horren garrantzia azpimarratzeko eta irakasle izateko (M2).

Ildo beretik jarraituz, beste ikasle batek bestelako faltak ere sumatu ditu, esaterako, irakasleek lanarekiko motibazio gutxi izatea edo lanarekin erreta egotea.

Irakasle batzuk badauzkate puntu bat non oso erreta dauden haien lanarekin, eta arazoak sortarazten dien guztia, kanpoan dutela (N1).

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan irakasleen motibaziorik eza adierazten duten portaerak adierazgarriagoak izan arren, Haur Hezkuntzan horien isla ere antzematen dute. Irakaslegaien ahotsak aztertu eta gero, ideia hori geroz eta argiago geratzen da.

Lanarekiko motibaziorik ezak dakarren beste ondorio gogor bat irakasle-ikasle arteko ulermen falta da.

Laugarren mailan, eduki nuen andereñoarekin ez nuen oso harreman ona izan, ez zizkidan sinisten gauzak, «hori denei pasatzen zaie» (N3).

Azken borroka horretan gainera, etorri zen zuzendaria eta niri parte jarri nahi zidan, nik egin izan banu bezala eta nik esan nion, «zuek badakizue zer pasatu dudan, dakizue ez dela lehenengo aldia eta gainera egoera honekin» (M2).

Irakasleek ikasgelan gertatzen diren zailtasunak ezagutzen ez dituztenean, ikasle-irakasle arteko ulermen falta dela eta, irakasle-ikasle arteko harremana apurtu edo zailtzen dela azpimarratzen dute.

Horrekin batera, irakasleen arteko komunikaziorik eza azaleratzen da.

Inplikazioa ez zegoen. Gero enteratu naiz eta irakasle batzuk esku-hartzen zutenean, zuzendariak edo eramatzen zutenek «hau ez da zure lana, hau ez duzu egin behar» (N1).

Haur Hezkuntzako ikasle beraren testigantzari jarraikiz, irakasleen artean gaiarekiko ezjakintasuna nabarmena dela jakinik, egoerari garrantzia ez ematea ekartzen du.

Pilota handituta dagoenean, hor zaila da buelta ematea. Orduan, prebentzio-lan hori edo lanketa hori gure klaseetan, agian ikasturteko notetan ez da ageri, ez da ezer nabaritzen, baina agian hurrengoan bai eta orduan, aurretik landu baduzu, errazagoa izango da bideratzea. Nik uste dut garrantzitsua dela, baina garrantzi gutxi ematen diogula horri, askotan, haurren arteko liskartxo bat izan dela ustez, baina ez (M2).

Irakasle baten esku-hartze jarduera positiboa sustatzeko esperientziak izan dezakeen eraginaz galdetzean, batez ere, irakasleak berak, beraiek bezala, horrelako esperientziak aurretik bizi izana garrantzitsutzat jo dute.

Igual ere, irakaslearen esperientzia. Adibidez, gu hirurok irakasleak garenean, fijatuko gara gauza batzuetan eta beste irakasle batzuk adibidez ez. Guk bizi izan dugun esperientziagatik (N3).

5.3.1.2. Irakasleen egoera pertsonalaren eragina

Ikerketan parte hartu duten Haur Hezkuntzako ikasleek uste dute irakasleek, pertsonak diren aldetik, egoera desberdinak bizi dituztela eta guztiek irakasleen jardueran eragina dutela. Hainbat egoera identifikatzen dituzte, esate baterako: irakasleak alkohola kontsumitzea; gaixotasun baten ondorioz, denbora gehiena bajan egotea; irakaslearen adina; eta irakaslearen esperientzia.

Irakaskuntza eta beharrezkoa den laguntza ematea baldintzatzen duten alderdien artean, alkoholaren kontsumoa eta baja medikuak azpimarratu dituzte ikerketan parte hartu duten irakasleek.

DBHko hirugarren mailan, nik izan nuen irakasle bat alkoholikoa izan zitekeen susmo handiarekin, klasera ez baitzen egoera onenetan etortzen (N1).

Irakasle bat denbora gehienez bajan zegoen. Bajatik etortzen zenean, ez zekienez ezer «ez dakit, ez dut erantzuten» egiten zuen eta ez zuen ezer egiten (N1).

Horrekin oso lotuta, beste alderdi bat aipatzen dute: irakaslearen adina. Irakasleek uste dute eragin handia duela irakasleak duen adina, batez ere, ikasgelan bullying kasuak agertzen direnean. Uste dute, beste garai batzuetan, ez zela hain garrantzitsua irakasleak behar bezala prestatzea egoera hauei aurre egiteko.

Gero irakasleek ere zein adina duten, edo ze garaietako diren. Adibidez, nik eduki nuen laugarren mailako irakasle hori, zaharra zen eta bestea aldiz, pixka bat gazteagoa zen. Beste era batera erakusten zuen, baina ez arlo hori bakarrik, gauza guztiak eta azkenerako, nik uste dut esandako gauza guzti horiek influentzia dutela horretan (N3).

Irakasle batek bere identitatea baldintzatzen duten iturri desberdinetatik edaten du, esaterako, familia, eskola, unibertsitatea, programak, arauak eta lankideak. Guztiek ezaugarri pertsonalak eta profesionalak baldintzatzen dituzte, besteak beste, haren ezagutzak, zer eta nola egiten jakitea, dituen kompetentziak, eta ikasgelan garatu beharreko jarduerak gauzatzeko beharrezkoak diren trebetasunak. Beraz, ikasleen testigantzak ardatz hartuta, irakasle batek izan ditzakeen arazo pertsonalek haren lana behar bezala betetzea zailtzen dute, bereziki arazo pertsonalak bizitza profesionaletik bereizteko gai ez denean.

5.3.2. Laguntza ematen duten irakasleak

Baina, ikasleek aipatzen duten bezala, badaude jazarpenaren aurrean laguntza eskaintzen duten irakasleak. Eskola-garaian eta momentu horretan bizi izandako egoeraren aurrean, behar bezalako jarraipena eta hura ebazteko ahaleginak eta estrategia egokienak aplikatzen saiatzen diren irakasleak ere izan dituzte, hala nola, irakaslegai baten arabera, gurasoekin hitz egitea eta eguneroko jarraipena egitea.

Bost eta seigarren mailan eduki nuen andereño bat izan zela oso ona. Berak lagundu zidan, nire aitarekin eta izebarekin hitz egin zuen nire ama ez zegoenez. Azkenean, gauzak hobera joan ziren, gurasoekin hitz egin zuen. Azkenerako, seigarren mailan gauzak lasaitu ziren (N3).

Bestalde, aipaturiko beste estrategia bat laguntza informala eskaintzea da.

DBHn bai zegoela irakasle bat, laguntza informala egiten zuena. Klasean nor-bait ikusten bazuen zirikatzen irakasleak berdin erantzuten zion, berari ere zirikatuz (N1).

5.4. Irakasle izateko erabakia

Irakasle izateko erabakiaren aurrean, guztiok bat egiten dute, bizi izandako esperientzia pertsonalean oinarritzen dela.

5.4.1. Etorkizunean laguntzeko gaitasunaren garapena

Irakaslegaiei galdetzen zaienean irakasle-lanbidearen aukeraketaren zergatiak, hirurok bat egiten dute alderdi honetan: kapazitate eta jakintza gehiago dutela etorkizunean laguntzeko. Izan duten esperientzia kontuan izanik, gaitasun handiagoa izango dute etorkizunean irakasle-lanbidean hartu beharreko erabakiak hartzeko une bakoitzean eskaini beharreko laguntza mota aukeratzeko eta, batez ere, eman beharreko babesa emateko.

Ondorengo ahotsek nabarmentzen duten bezala, ikerketako parte-hartzaileen iritziz, irakasle izateko erabakia honako faktore hauen menpe egon ohi da: jasotako irakasle gutxiren laguntza edota bizi izandako esperientzia bera. Bizi izandako esperientziek, etorkizunean, ikasgelan topa ditzaketen zailtasunak ekiditeko edota horiei aurre egiteko estrategia egokienak hartzeko kapazitatea izango dutela uste dute.

Nik behintzat, ikusita irakasle horrek zer nolako laguntza eman zidan, bizi izandakoak irakasle izateko nahi honetan eragina izan du, ez dudalako nahi inork sufritzea hori (N3).

Bizi izandako esperientzia hain zuzen ere, baina, jakin behar dugu ez direla gauza xumeak eta lanketa ezin duela aste batekoa izan. Zuk daukazun esperientzia, hamar urteko haur batentzat, asko da. Nik uste dut laguntzea garrantzitsua dela, [...] esan duen bezala. Besteei ez gertatzea zuri gertatu zaizuna. Oso zaila da baina, azkenean saiatu behar gara. Guri lagundu digu hein batean, garen pertsonak izatera (M2).

6. Eraitzen eztabaida eta ondorioak

Gaur egun, eskola, berau osatzen duten pertsonen (haur eta irakasleen) garapen sozioemotionala modu egokienean sustatzeko aparteko lekua da. Horretarako, gelan ager daitezkeen zailtasunen aurrean, irakasle erresilienteen beharra defendatzen duen bibliografia zabalarekin batera (Barudy eta Marquebreuch, 2006; Cyrulnik, 2002; Grotberg, 2003; Rubio eta Puig, 2015), ikerketan parte hartu duten Haur Hezkuntzako Graduoko ikasleek irakasle erresilienteen garrantzia azpimarratzen dute. Bide horretan, narratiba indibidual eta taldeko eztabaidaren bidez, EGGak kontzientziara ekarri eta aztertu dituzte.

Hezkuntzaren helburua da gaitasun sozioemozionalen garapena kaltetzen duten arrisku sozialeko egoeretan murgildutako haur zein gazteei laguntza ematea (Calvo, 2013). Horri jakinik, eskolan, segurtasuna transmititzeari, lotura afektibo egonkorrak ezartzeari eta jokaera eta emozioen erregulazioa gauzatzeari lekua egin behar zaio. Haurrek segurtasun handiagoa eta inguruko helduekin lotura sendoagoak dituztenean, emozioak eta jokatzeko erak ulertzen eta erregulatzen ikasiko dute, haientzako ikaskuntza sustatzeko segurtasun handiko testuinguruak eraikiz (Day, 2006).

Hezitzailearen eta haurren arteko edozein trukaketa haurren jarrera eta gaitasun emozionala erraztu edo oztopatzen duen testuinguru emozional batean gertatzen da, irakaslearen ezaugarri pertsonalen, sustatzen dituen balioen eta klasean aplikatzen dituen metodologiaren baldintzapean. Horrek haurren garapen sozioemozionala eta ikaskuntza-prozesua bideratuko du norabide batera edo bestera. Beraz, irakasleak bere ikasleen ikaskuntza sustatu eta suspertzeko zeregina du (Pérez de Albéniz *et al.*, 2011), eta horretarako, garapen pertsonala ezinbestekoa da, lanean sor daitezkeen zailtasun ugariari, benetan, aurre egin ahal izateko (Rubio eta Puig, 2015). Baina ikerketan parte hartu duten irakaslegaiak adierazi bezala, irakasle erresilientea bilakatzea ez da erraza. Moll-en (2015) ustetan, irakaslegaien narratibetan zein eztabaida-taldean identifikatutako EGG prozesuak laguntzeko irakasleen jarrerak bat datoz irakasle erresiliente izateko beharrezkoak diren ezaugarri nagusiekin, hala nola arazoaren konponbidea perspektibaz hartzeko gaitasuna, enpatia handia edukitzea, eta norberaren eta inguruko ongizateaz arduratzea. Zentzu horretan, ikerketaren 2. eta 3. helburuak betetzen dira, irakaslegaiak beren ikasle-bizitzan irakasleengandik jasotako laguntza eta horren garrantzia ulertuz, eta horrek irakasle-identitatean duen eragina identifikatuz. Egungo erronkei erreparatuz eta ikerketaren 5. helburuari jarraikiz, hezitzailearen prestakuntza, Rodríguezek (2015) azpimarratzen duen bezala, besteak beste, autoestimua, sormena, ekimena eta umorea indartzean oinarritu behar da. Era berean, hezitzaileek enpatia, pentsamendu positiboa, baikortasuna eta, azken finean, jarrera negatiboak aldatzen laguntzen duten indar eta gaitasun guztiak garatu behar dituzte, bereak eta ikasleenak (Day, 2006; Sancho-Gil eta Hernandez, 2014; Uriarte, 2006). Ikerketan parte hartutako irakaslegaien arabera, irakasleen esperientziak edota lanarekiko inplikazio faltak, hala nola jarduera didaktikoan soilik zentratzeak eta alderdi emozionalari eta ikasleen beharrei garrantzirik ez emateak irakaslegaiengan ondorio desberdinak izan ditu: gabezia afektiboak, autoestimu baxua, inpaktua notetan eta emozionalki ondo ez egotea, besteak beste. Eta, horrek, irakasle erresiliente bilakatzeko prozesuan alboratu ezin daitezkeen eragina izan du.

EGGek eragindako traumak ongi gainditzen ez badira, epe ertain eta luzerako ondorioak ekar ditzakete: isolamendua, autoestimu falta, norbere buruarekiko konfiantzarik eza, eta, azken batean, bizitza profesional eta pertsonala oztopatzea (Sabater, 2019; Sánchez, 2018; Sistiaga, 2019). Hori horrela, hezitzaileek beren prestakuntzan inbertitzeaz gain (Aguaded eta Almeida, 2016), norbere buruaren lanketa pertsonalaz arduratzea funtsezkoa da. Era berean, hezkuntza-komunitatearen laguntza baldin badu, lanketa hori erraztu eta arindu daiteke, irakasleek, ikastetxearen barnean, zailtasunak pairatzen dituzten ikasleenganako

egoeraren azterketa eta jarraipena egiteko, eta irtenbideak bilatzeko (Sancho-Gil eta Hernandez, 2014).

Premiazkoa bilakatu da isilduta eta itzalean egon den EGG edota traumaren inguruko informazioa izatea, eskolan eta jendartean, ikerketa honetako parte-hartzaileek eta adituek adierazten duten bezala. Baina ezagutza sustatzeko hiru arlo erabakigarri hiltzea ezinbestekoa da, hala nola segurtasuna transmititzeari, lotura afektibo egonkorrak ezartzeari, eta jokaera eta emozioen erregulazioa gauzatzeari. Era horretan, haurtzaro zaila edota egokitzapen-arazoak izan dituzten pertsonen traumak modu eraginkorrean kudeatzea lor daiteke, eta ekidin oztopo horiek haurtzaroko etapatik nerabazarora eta hortik helduarora igarotzea.

7. Erreferentzia bibliografikoak

- Aguaded, Maria Cinta eta Almeida, Nora Alejandra (2016): «La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios», *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167-180. doi.org/10.15366/tp2016.28.012
- Argemí i Baldich, Rafel (2013): *La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet*, Universitat de Barcelona, Bartzelona.
- Barudy, Jorge eta Marquebreuch, Anne-Pascale (2006): *Hija e hijos de madres resilientes*, Gedisa, Bartzelona.
- Becoña, Elisardo (2006): «Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto», *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 11(3), 125-146. doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024
- Berger, Christian eta beste (2009): «Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos». *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Bolívar, Antonio; Fernández, Manuel eta Molina, Enriqueta (2005): «Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial», in *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 01-05. doi:10.17169/fqs-6.1.516
- Shapiro, Bruce (2011): «Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso», *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(2), 218-225. doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70416-3
- Calvo, Gloria (2013): «La formación de docentes para la inclusión educativa», *Scielo Uruguay*, 6, 1.
- Castro, Maria Alejandra (2019): *Resiliencia y trauma, ¿Cuál es su vínculo?*, <<https://lamenteesmaravillosa.com/resiliencia-y-trauma-cual-es-su-vinculo/>> (Kontsulta: 2021-01-12)
- Franco, Clemente (2010): «Intervención en los niveles de burnout y resiliencia en docentes de Educación Secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness)», *Revista complutense de educación*, 21(2), 271-288.
- Chartier Mariette J, Walker John R, Naimark Barbara (2010). «Separaten and cumulative effects of adverse childhood experiences in predicting adult health and health care estilizatuon». *Child Abuse & Neglect*, 34, 454-64. doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.09.020
- Connelly, F. Michael eta Clandinin, D. Jean (1995): «Relatos de experiencia e investigación narrativa», in Larrosa, Jorge (ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes, Bartzelona.
- Craig, Susan (2016): «The Trauma-Sensitive Teacher», *Educational Leadership*, 74(1), 28-32.

- Cyrulnik, Boris (2002): *Los Patitos Feos. La resiliencia: Una infancia infeliz no determina la vida*, Gedisa, Barcelona
- Day, Christopher (2006): *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Narcea, Madrid.
- Felitti, Vincent; Anda, Robert F.; Nordenberg, Dale; Williamson, David F.; Spitz, Aliso, M.; Edwards, Valerie; Koss, Mary P. eta Markas, James S. (1998): «The adverse childhood experiences (ACE) study», *American Journal of preventative medicine*, 14, 245-258. doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8
- Fernández, Rosa María (2017): *Las huellas de las experiencias tempranas en el cerebro. ¿Qué efecto tienen en el aprendizaje escolar?* Editorial Mapas Colectivos, Madrid.
- Pita, Salvador eta Pértegas, Sonia (2002): «Investigación cuantitativa y cualitativa», *Cad Aten Primaria revista*, 9, 76-78.
- Galeano, María Eumelia eta Vélez, Olga Lucía (2000): *Investigación cualitativa. Estado del arte*, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- García-Vesga, María Cristina eta Domínguez-de la Ossa, Elsy (2013): «Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- González, Norma Ivonne; Lopez, Arratia eta Valdez, José Luis (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>>.
- Grotberg, Edith (2003): *Resiliencia, descubriendo las propias fortalezas*, Paidós, Buenos Aires.
- Lavilla, Luis (2013): «La resiliencia en tutoría como estrategia para mejorar la salud mental», *La revista de claseshistoria*, 375, 2-8.
- León, Orfelio eta Montero, Ignacio (2003): *Métodos de investigación: en psicología y educación*, McGraw-Hill, Madrid.
- López, Felix (2008): *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*, Pirámide, Madrid.
- Martínez, Jose Luis; Romero, Gabriel Antonio eta Vásquez, David Alberto (2017): «La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015», *Revista Aletheia*, 9(1), 58-75. doi.org/10.11600/21450366.9.1aletheia.58.75
- Martínez de Mandojana, Iñigo (2017): *Profesionales portadores de Oxitocina*, Hilo Rojo Ediciones, Madrid.
- Moll, Santiago (2015): *Docentes resilientes: Qué hacer cuando no hay nada que hacer*, <<https://justificaturespuesta.com/docentes-resilientes-que-hacer-cuando-no-hay-nada-que-hacer/>> (Kontsulta: 2021-01-12).
- Moraga, Rafael Benito (2019): *Impacto del maltrato infantil en la salud mental: nuevos conocimientos desde la ciencia del cerebro*, <<http://www.buenostratos.com/>> (Kontsulta: 2019-12-2).
- Pérez de Albéniz, Alicia; Lucas, Beatriz eta Pascual, María Teresa (2011): «El papel del maestro y la escuela en la protección infantil. Detección de casos y notificación en los servicios de protección infantil en la Rioja», *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 14, 85-100. doi.org/10.18172/con.641
- Polkinghorne, Donald (2005): «Language and meaning: Data collection in qualitative research», *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145. doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137
- Portilla, Melissa; Rojas, Andrés Felipe eta Hernández, Isabel (2014): «Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social», *Revista*

- Docencia, Investigación, Innovación*, 3(2), 86-100.
- Rodríguez, Higor (2015): *Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas*, Universidad autónoma del Estado de Hidalgo, Mexiko.
- Rubio, Jose Luis eta Puig, Gema (2015): *Tutores de resiliencia*, Gedisa Editorial, Bartzelona.
- Sabater, Valeria (2019): *Traumas en la niñez y depresión en el adulto*, <<https://lamenteesmaravillosa.com/traumas-en-la-ninez-y-depresion-en-el-adulto/>> (Kontsulta: 2019-10-14).
- Sachs, Judyth (2003): *The activist teaching profession*, Open University Press, Kalifornia: UC Santa Cruz.
- Sánchez, Edith (2018): *5 rasgos asociados a traumas de la infancia* <<https://lamenteesmaravillosa.com/5rasgos-asociados-a-traumas-de-la-infancia/>> (Kontsulta: 2019-10-14).
- Sancho-Gil, Juana eta Hernandez, Fernando (2014): *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*, Octaedro, Bartzelona.
- Santamaria-Goicuría, Imanol; Corres-Medrano, Irune eta Camino, Igor (2019): «Las narrativas autobiográficas en la proyección del profesorado novel: desde la vivencia hacia el ejercicio de la profesión», in Tomas Sola, Marina Garcia, Arturo Fuentes, Antonio Manuel Rodríguez eta Jesus Lopez (ed.), *Innovación educativa en la sociedad digital*, Dykinson, Espainia, 403-420.
- Sarmiento, Sara (2017): *Qué es el trauma infantil y como nos afecta en nuestra vida*, <<https://www.psicologiamadrid.es/blog/articulos/problemas-psicologicos/cuando-los-ninos-sufren-consecuencias-del-trauma-en-la-infancia>> (Kontsulta: 2021-1-12).
- Sistiaga, Iker (2019): *Haurtzaroan esperientzia gogor goiztiarren ondorioz trauma egoeran egon daitezkeen ikasleengana hurbilpena*, Euskal Herriko Unibertsitatea, Gasteiz.
- Smith, Marc (2019): *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*, Narcea, Madril.
- Tresserras, Alaitz (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*, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Espainia.
- Uriarte, Juan de Dios (2006): «Construir la resiliencia en la escuela», *Revista de psicodidáctica*, 11, 7-23.
- Vega-Arce, Maribel eta Nuñez-Ulloa, Gaston (2017): «Experiencias Adversas en la infancia: revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años», *Enfermería Universitaria*, 14(2), 124-130. doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004

