



Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.eus/ikastorratza/>

Traumak eskolako atean jotzen duenean: haurtzaroko esperientzia gogorre beruzko saiakera

Maddi Arreche Oronoz¹ & Gema Lasarte Leonet² 

¹ Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
marreche002@ehu.ikasle.eus

² Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
gema.lasarte@ehu.eus

To cite this article:

Arreche, M. & Lasarte, G. (2025). Traumak eskolako atean jotzen dituenak.
IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica, 34, 84-123. DOI: 10.37261/34_alea/4

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/34_alea/4

Published online: 31 Mar 2024

Traumak eskolako atean jotzen duenean: haurtzaroko esperientzia gogorrei buruzko saiakera

When trauma knocks at the school door: an essay on difficult childhood experiences

Maddi Arreche Oronoz¹ & Gema Lasarte Leonet² 

¹Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
marreche002@ehu.ikasle.eus

²Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
gema.lasarte@ehu.eus

Laburpena

Egungo giza-egoerak buru-osasunaren garrantzia agerian jarri badu ere, haurtzaroan esperientzia gogor goiztiarren lekuko izateak izan dezakeen eraginaren gaineko ezagutza zeharo mugatua da hezkuntza eremuan. Zientzia eta neurozientzietan sakonki landutako gaia den bitartean, psikologia eta psikiatriaren alorretan bereziki, hezkuntzan oso ezezaguna den errealitatea da aurkezten zaiguna. Horrenbestez, ondorengo ikerketa-lanak egoera gogor goiztiarrak haurtzaroan ditu aztergai, helburu jakin batekin: eskola mundura esperientzia gogor goiztiarren halako hurbilpen bat egitea; batetik, irakasle eta hezkuntza-langileriarentzat kontzeptualizazioa argitu eta errazte aldera eta, bestetik, praktika onen gomendioak burutzeko jarraibideak eskainiz, eskola-egunerokoan lagungarri suerta dakien.

Hitz gakoa: esperientzia gogor goiztiarrak, hezkuntza, trauma.

Abstract

Despite the fact that the current social situation has highlighted the importance of mental health, the knowledge about the possible consequences that adversity can produce in childhood is very limited. While the subject has been deeply studied in the sciences and neurosciences, particularly in the areas of psychology and psychiatry, it is a little known reality in education. Consequently, the research work presented in the following lines, has as its object of study the early adverse situations in childhood, with a clear objective: to make an approach of adversity to the school world; on the one hand, to facilitate and bring the conceptualization closer to the teachers and, on the other hand, to offer certain guidelines and recommendations in order to accomplish good practices which can be of help in the quotidian school life.

Key words: adversity, childhood, trauma.

Cuando el trauma llama a la puerta de la escuela: un ensayo sobre las situaciones adversas tempranas en la infancia

Resumen

A pesar de que la actual situación social ha puesto de manifiesto la importancia de la salud mental, es muy limitado el conocimiento acerca de las posibles consecuencias que la adversidad puede producir en la infancia. Mientras que el tema ha sido profundamente estudiado en las ciencias y neurociencias, particularmente en las áreas de la psicología y la psiquiatría, es una realidad muy poco conocida en la educación. En consecuencia, el trabajo de investigación presentado en las siguientes líneas, tiene como objeto de estudio las situaciones adversas tempranas en la infancia, con un claro objetivo: hacer una aproximación de la adversidad al mundo escolar; por un lado, para facilitar y acercar la conceptualización al profesorado y, por otro lado, para ofrecer ciertas pautas y recomendaciones con el objeto de realizar buenas prácticas que puedan servir de ayuda en la cotidianidad escolar.

Palabras clave: adversidad, infancia, trauma.

1. Sarrera

Espainiako hezkuntza sisteman deigarria bada ere, haurtzaroan esperientzia gogor goiztiarrak (Felitti, 1998) jasan dituzten ikasleak ez dira Hezkuntza Premia Bereziak dituzten pertsonatzat hartzen. Hori horrela, Euskal Autonomia Erkidegoan bakarrik izenpetzen da “lotura nahaste” gisa haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarra. Beste erkidego batzuetan, hala nola, Asturias, Balear eta Kanariar Uharteetan, "nahasmendu edo alterazio emozionalak" hitz egiten dute. Gainerako autonomia erkidegoetan, beste egoera batzuen artean diluitu da “portaera/nortasunaren nahasmendu larrien” kategorian sartzen delarik, egoera arriskutsu bati ematen zaion erantzun ohikoena izanik kontzeptua bera (MEFP, 2023). Beraz, adiera bera askotan traumarekin (Van der Kolk, 2020)¹ edota atxikimendu ezberdinekin (Gonzalo, 2021) lotua dagoela agerian uzten badu literaturak; oraindik orain, esperientzia gogor goiztiarra pairatu duten ikasleak gelan diagnostikorik gabeko linboa osatzen dutenen artean kokatzen dira (Garay et al., 2022a). Pandemiak zerbaitetarako balio izan badu, geletan buru osasunak duen presentziaz jabetzeko balio izan du, egun gelako umeen % 19ak sufritzen duela esaten baita (Garay et al., 2024).

Gauzak horrela, ikerketa ezberdinek egoera hori salatu dute: Bartolomé de las Casas Institutuak (Campoy, 2019), Unicefek (Tabarini, 2017) eta esperientzia gogor goiztiarra bizi izan duten umeen familien foroek (Garay. et al., 2022b). Bartolomé de las Casas Giza Eskubideen Institutuak adierazi du atxikimendu arazoek ezagutza ezak esperientzia gogor goiztiarrak bizi izan eta trauma egoeran dauden ikasleen hezkuntzarako eskubidea urratzen duela (Cozolino, 2019). Izan ere, ez baitago gaitasunik ume horien beharrak kontuan hartzeko (Garay eta al., 2024). Unicefek, bere aldetik, salatu du problematiko gisa sailkatutako ikasleak artatzeko neurriak ez direla eraginkorrak hezkuntzan (Kaplow, 2021). Elkarre honak salatzen du hasierako baldintzak pertsona guztientzat berdinak izatea, eta, zehazki, jatorri zaila duten ikasleak aipatzen ditu, horien abiapuntua ez delako besteen maila berdinekoa izaten. Azkenik, familiek euren seme-alaben eskola-egoera salatu dute hainbat fororen bitartez (Sistiaga eta Lasarte, 2019). Ikastetxeek ez dute ulertzen esperientzia gogor goiztiarrak bizi izan dituzten umeen egoera, are gutxiago, zer diren garapen-traumak. Ez dute gai horiekiko informaziorik edo prestakuntzarik, eta

¹ Haurtzaroan bizitutako esperientzia goiztiarraren kontzeptua eta haren akronimoa (ACE) zor diogu Felittiri (1998). Felittiri esan zuen haurtzaroan esperientzia gogor bat baino gehiago bizitutako haurrek helduaroan trauma garatzeko arriskua dutela. Van der Kolk-ek (2020) honekin bat egin zuen eta garapen trauma bezala izenpetu zuen haurtzaroan bizitutako esperientzia gogorren ondorioz garatutako traumak. Guk bi adiera horien gainean hartu dugu oin.

horrek sufrimendu eta bazterkeria handia eragiten du (Van der Kolk, 2020). Batez ere DBH etapan, lesio traumatikoak dituzten ikasleek bazterketa handiagoa jasaten dute eta egokitzapen akademiko eta sozialeko zailtasun gehiago aurkezten dituzte. Ebidentzia zientifikoek erakusten dute testuinguru sozioekonomiko ahulagoetan dauden hiri-eskoletako ikasleak eta ikasle etorkinen gehiengoak esperientzia kaltegarriak eta kalte traumatikoak jasateko joera handiagoa dutela (Benito, 2021; Garay et al. 2022b). Curriculum berriak ere hezkuntza sozioemozionalaren beharra eta gaitasun hau garatu beharraren premia aldarrikatzen du eta eskoletan ongizatea bermatuko duen pertsona koordinatzailea izenpetzea eskatzen du. Izan ere, urte luze hauetan dekretuak gaitasun sozioemozionala eta ongizate figura txertatu dituen lehen aldia da. Beraz, ikerketa zientifikoak nahiz behar pedagogikoak bat etorri dira gelan gertatzen ari den aldaketa esanguratsuaz ohartarazteko orduan. Horrek esan nahi du eskoletako baliabideak eguneratzeaz harandi, irakasleak ere formatu behar direla (Garay et al., 2022a). Gauzak horrela, artikuluko honen xede orokorra haurtzaroan esperientzia gogor goiztiarrak pairatu dituzten haurren errealtatera hurbilpen bat egitea da. Hartara bi helburu zehazten dira. Batetik, trauma eta esperientzia gogor goiztiarraren inguruan kontzeptualizazioa zedarritzea irakasleen argitan, eta bestetik, irakasleentzat baliabide bat sortzea, gida bat eguneroko jardunean lagungarri suerta dakien.

2. Trauma eta egoera gogor goiztiarren kontzeptualizazioa hurbilketa

Trauma pertsonaren biziraupenerako mekanismoak eta bizitzan zeharreko egoerei aurre egiteko gaitasun fisiko edo emozionalak gainditzen dituen bizipena da (Samhsa, 2014). Bizipen haren ostera, pertsonarentzako bizitza ez da inoiz berdina izango. Izan ere, trauma ez da soilik une jakin batean ematen den gertaera izugarri bat, haurraren bizitza zeharo alda dezakeen bizipen bat baizik. Traumaren aurrean garuna maila ezberdinetan eraldatu egiten da, nerbio-sistema etengabeko alertan ipintzen baitu. Halaber, gertaera traumatikoa eragiten duen errealtatearen intentsitateak eta presentzia jarraituak gizabanakoaren sistema neuronalaren aldaketa bultzatuko dute, eta nahasmendu klinikoaren berezko koadro patologikoa osa daiteke, hala nola Trauma Osteko Estresaren Nahasmendua (Romero, 2016). Dena den, aipatzekoa da Albertek eta kolaboratzaileek (2016) gogora ekarritakoa; pertsonen esperientzia traumatikoen aurrean dituzten erreakzioak *continuum* batean alda daitezkeela eta, forma desberdinak har ditzaketela. Hori horrela, trauma-osteko sintoma posibleak aldatu egingo dira gizabanakoak egoerari aurre egiteko erabiltzen duen

egokitze-estiloaren arabera, atxikimendu-esperientzien tipologiak eta gizabanakoak hautemandako gizarte-babesak baldintzatuta (Romero, 2017), nahiz ingurune eta faktore babesle edo arrisku-faktoreek kontuan izanda (Capitán eta Artigue, 2020). Trauma-osteko estresak eragindako nahasmenduaren lehen definizioa (TEPT) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disordersen (DSM III) hirugarren edizioan jasotzen da. Gertaera estresagarri bati erantzuteko sortzen da eta gertaera horrek ondorez orokorra aditzera ematen du hondamendien, borroken, bortxaketen, istripu larrien edo indarkeriazko heriotza baten lekuko diren pertsona gehienengan (Carvajal, 2002). Trauma egoerak jasaten dituzten pertsona guztiek ez dute TEPTa garatzen, ordea; beraz, patologia hori garatzeko kalteberatasuna areagotzen duten faktoreak aurkitu dira (Marty eta Carvajal, 2005). Horien artean faktore demografikoak, nahasmendu psikiatrikoak eta nortasun-nahasmenduak, faktore kognitiboak, biologikoak, zein genetikoak eta gertakari gogorrek bereziki adin goiztiarrean (Halligan eta Yehuda, 2000). Esperientzia gogor goiztiarrak, arestian esan bezala, osasunean eta ongizatean ondorio traumatikoak eragin ditzaketen gertaerak dira (Sacks eta Murphey 2018). Felitti eta kolaboratzaileek 1998. urtean ACE (Adverse Childhood Experiences) kontzeptua zedarritu zuten. Adieraren eremua denboraren joanean garatzen joan da eta egoera ezberdinak barnebiltzen, beste zientzialari batzuek aberastu dutelarik, Cronholm eta kolaboratzaileek (2015), Finkelhor eta kolaboratzaileek (2015), eta Tothek eta Cicchetti (2013), hurrenez hurren. Hori horrela, ondorengo estekan jasotzen dira kontzeptu honek biltzen dituen egoera guztiak. (ikus, 1.eranskina)

Beraz, hizpide dugun gertakari gogor goiztiarren kontzeptuak pertsona batek fisikoki zein emozionalki bizi ditzakeen esperientzia edo zirkunstantzien multzo bati egiten dio erreferentzia. Soto eta Rubiren (2021) esanetan, gertakari gogor goiztiar horien ondorioek denbora asko iraun eta bizi-kalitateari larriki eragiten diote. Are gehiago, Felittik (1998) iragarri bezala, zenbat eta esperientzia gogor gehiago bizi haurtzaroan, orduan eta arrisku handiagoa aurreikusten da trauma-egoerak sortzeko, Van der Kolkek (2021) baieztatu duen eran. Gainera, jakina da haurtzaroan bizitako esperientzia traumatikoek, garapenean eragin zuzena izanagatik (Ramírez eta Ramírez 2023) funtsezko faktore bihurtzen direla etorkizunean inguruko pertsonekin harremanak izateko (Hernández eta Gras, 2005). Kontuan izan beharra dago, haurren garapen psikikoan, defentsa-mekanismoak heldugabe daudela. Hortaz, Abbenek (2009) plazaratzen du askotan ez direla gauza izaten eskolan nahiz bizitzan suertatzen zaizkien egoerei arrakastaz erantzuteko, hainbat egoera mehatxutzat hartzen dituzte eta modu gogorrean erreakzionatzen dute. Era horretan,

haurrek modu oldarkorrean joka dezakete autodefentsa-modu gisa, larderiazko edo desafiozko jokabideak har ditzakete (Tobin, 2016). Are gehiago, Binderrek eta kolaboratzaileek (2020) plazaratzen dute faktore estresatzaileak bizitzeak eta gertaera txar goiztiarren eraginpean egoteak aldaketa epigenetikoak eragin ditzakeela garapen neurologikoan, erantzun endokrinoetan eta gizabanakoaren harreman-estiloan. Gainera, sintoma horiek kronifikatzen badira, Levinek eta kideek (2017) oker diagnostikatu daitezkeela ohartarazten dute, arreta gabezia eta hiperaktibitatea (AGHA) nahasmenduen sintomekin antza handia baitute. Gauzak horrela, esperientzia gogor goiztiarren ondorioz trauma garatu duten umeen diagnostiko eza eta eginiko diagnostiko okerrean prebalentzia salatu da hainbat ikerketetan (Flores et al. 2022). Bestalde, haurtzaroan traumarekiko esposizioak haurraren autoerregulazio-gaitasunari eragiten dio, estresaren aurrean erantzun kognitiboen eta fisikoen funtzionamendu normala eragotziz, funtzionamendu emozionalari eta kognitiboari eraginez (Tobin, 2016). Berekin, norberaren eraikuntza eta sentipena ere asaldatzen ditu, harremanean, gizartearen uzkuratasuna eta isolamendu- eta ulertezintasun-sentimendua sortuz (Rodríguez et al., 2005). Azken urteetan bizi esperientzia gogor goiztiarren inguruan Sacks eta Murpheyren (2018) ikerketek jokabide eta osasunarekin loturiko ondorio negatiboak eragiten dituztela adierazten dute, hala nola: loditasuna, alkoholismoa eta depresioa. Berebat, eragin horien zerrenda luzatzen du CDC-Kaiser ikerketak (Prevention, 2020), garuneko gaixotasunak, suizidio-saiakerak, minbizia, GIBa eta nahigabeko haurdunaldiak, kasu.

Ikuspegi beretik, Sistiagak eta Lasartek (2019) laburki ematen dute esperientzia mota hauek traumak eragiten dizkietela haurrei, hala nola, frustrazioa, jokabide desegokia, arreta mantentzeko zailtasunak, aginduak jarraitzeko eta taldean lan egiteko zailtasunak, eta abar. Modu hartan, errendimendu akademikoarekin duen erlazioari dagokionez, Brucek (2011) ezagutarazi du epe laburrean trauma-aurrekariak dituzten ikasleek errendimendu akademiko baxua izateko aukera gehiago dituztela, traumak ikasleen arreta mantentzeko gaitasunean, informazioaren prozesaketan, oroimenean eta ikaskuntzan zuzenki eragiten baitu. Horrenbestez, Goddardek (2016) gaineratzen du estres egoera bizitzen ari den haurra ez dela arrazoizko eran pentsatzeko gai eta psikologikoki ezinezkoa egiten zaiola eduki berriak barneratzea. Egun, neuroirudiaren inguruan Mesak eta Moyak (2015) jakinaraziriko garunaren egituratzean pairatzen diren eraldaketak direla eta, Maynard eta kolaboratzaileek (2019) irmotzen dute zailtasun kognitiboak, garapen atzerapena, jokabide eta emozioen erregulaziorako arazoak, errendimendu akademikoaren jaitsiera, delinkuentzia, zenbait substantzien kontsumoa eta gaixotasun

mentalen agerpena ematen direla. Solerrek (2008) bere aldetik, gomutatzen du aipatutako ondorio horiek guztiak modu progresiboan agertu ohi direla, denborak aurrera egin ahala euren larritasuna handituz. Gainera, ohartarazten du, Méndezekin (2021) batera, pertsona guztiek ez dutela erreakzio bera izaten, norbanakoaren ezaugarri indibidualek baldintzatzen baitute. Haurren esperientzia gogor goiztiarrek eragin sakonak izan ditzakete, eta behin eta berriz edo denbora luzez aktibatzen direnean, estresaren hormonen maila toxikoek garapen fisiko eta mental normala eten dezakete, baita, lehen esan moduan, garunaren arkitektura aldatu ere (Santos, 2013). Ezbehar hauei buruzko aurkikuntzarik iradokitzaileenetako bat da haien ondorio negatiboak belaunaldi batetik hurrengora transmiti daitezkeela (Brendefur, 2021). Haurdunaldian emakumeek izaten duten estres toxikoak eragin negatiboa izan dezake fetuaren garapenean, eta horrek emaitza txarrak ekar ditzake etorkizuneko bizitzan. Bestalde, haurtzaroko esperientzia goiztiarrak helduaroan gaixotasun kronikoak izateko arrisku handiagoarekin lotzen dira (Cazurro, 2022), eta horietako asko traumaren adierazpen somatiko berantiar gisa aurkezten dira (Robledo, 2023). Salvadorrek (2009) azaldu moduan, Trauma Osteko Estresa nahasmenduaren eragina haurtzaroan oso ohikoa ez den arren, haurtzaro goiztiarrean izandako estres-maila eta -maiztasunak ondorengo bizi-etapetan nahasmendua garatzeko aukeretan proportzionalki eragiten dute. Trauma jasan dutenak hura ezkututzen edo ukatzen saia daitezke, askotan biziraupen emozionalagatik. Hala ere, gertaera horiek eragina dute beren buruarekin zein gainerakoekin hartu emanak izateko moduan.

3. Esperientzia gogor goiztiarren sailkapena eta ondorioak

Adverse Childhood Experience (ACE) baten lekuko izatea hamaika era desberdinetan gorpuztu daiteke, aldez aurretik izendatutako faktoreak direla eta:

Abandonu fisikoa ohikoena eta gutxien ikertu dena da (Osuna et al. 2000). Heldu baten ekintza ez-akzidentalean datza, kalte fisikoa, lesioa edo gaixotasuna eragiten diona (Alcázar et al. 2010). Abandonu fisikoak askotariko ondorioak dakartza: kalte fisikoak, arazoak garapen fisiko zein kognitiboan, sintoma depresiboak, trauma osteko estresa, antsietatea, egokitzen eta elkarrekintza sozialerako arazoak, jokabide asaldurak edota autoestimua jaitziera.

Tratu txar emozionala, irainen, etengabeko kritiken, barregarrikerien, arbuioaren, mehatxuen eta haurren ekimenen etengabeko blokeoen bidez adierazten dena da (Manso, 2004). Abandonu emozionala adingabekoak bere elkarbizitzako kideekin osatzera iristen ez diren interakzio gabeziaren ondorio da. Esan nahi da, gurasoek edo zaintzaileek haurrek beren garapenerako behar duten zaintza eta babesa ematen ez duten egoerek sortzen dutena. Hartara, haurraren garapena oztopa daiteke ez ikusiarena eginez, laguntza psikologikoa errefusatzuz, eta ondoriozko laguntza psikologikoaren atzerapena eraginez.

Sexu-abusua, erasotzailea botere-posizioan dagoen eta haurra ulertzeko edo gelditzeko gai ez den sexu-ekintzetan parte hartzen duen haur batekin egiten den edozein sexu-jarduera gisa ulertzen da (Echeburúa eta Corral, 2006). Osasunaren Mundu Erakundearen arabera, munduan gutxienez 150 milioi neskek eta 73 milioi mutilek abusu sexual motaren bat jasan dute (Mebarak et al., 2010). Hori dela eta, adingabekoen aurkako abusu sexuala biktimaren garapen egokia oztopatzen duen osasun publikoko arazo larria da, haren egoera fisiko eta psikologikoan modu negatiboan eragiten duena (Pereda, 2009).

Adingabeen abusua adingabekoen segurtasuna mehatxatu edo oztopatzen edo beraien behar fisiko eta psikologikoak eskuratzea eragozten dien ustekabekoa ez den edozein ekintza edo omisioan datza (Hahn eta Collier, 2022). Hortaz, Haurren Eskubideak urratzen dituen helduen portaera edo diskurtso oro da haurren tratu txarra. Jimenezek (2021) bere doktorego tesian zabarkeria tratu txar gisa definitzean tratu txar instituzionalez dihardu. “Sektore publikoek dela Justiziak, Osasungintzak edota Hezkuntzak, besteak beste, burututako praktika eskasak edo desegokiak” (55. or) tratu txartzat izenpetzen ditu. Ulertu nahi da eskola batek umeen beharrak asebetetzeko izan ditzakeen hutsuneak zabarkeria liratekeela irakasle nahiz hezkuntza komunitatearen formakuntza eskasa adibide izan daitekeelarik. Gurasoek behin baino gehiagotan esan ohi dute eskola tratu txar emaila dela ikasleen traumak edo zauriak sendatu beharrean areagotzen dituen modu sistematikoan (Garay et al. 2022b). Egun, hain ohikoa den arazo honek haurrengan hainbat ondorio negatibo eragin ditzake, izan ongizate orokorrean izan ondorengo garapenean, ume eta sendi arteko lotura hautsi egiten baita (Hernández eta Gras, 2005).

Familiaren desegituraketa, Váldez López de Moralesek (2005) ondo azaltzen duen bezala, familia-egitura nagusia hausten denean gertatzen da. Haustura hori fisikoa edota

emozionala izan daiteke, baita gurasoen arteko etengabeko gatazken ondorio ere, non ez diren seme-alaben beharrak asetzen (Arruabarrena eta De Paul, 2012). Gaur egunean, gero eta gehiago dira gurasoen banaketa-prozesuren bat edo familiaren berregituraketaren bat bizitzen ari diren ikasleak, ohiko familiaren eredutik kanpo gelditzen direnak. Aldaketa horiek haien garapen pertsonalean, sozializazio-eremu berriekiko egokitzapenean eta familia-kontzeptuaz eraikitzen duten irudi edota ikuspuntuan eragiten dute (Iribarren, 2010). Faktore horiek guztiak ondorio negatiboak dituzte haurrentzat (Amato, 2014), babes sozial eta emozional eskasa baitute, emozio- eta jokabide-arazoak garatzeko aukerak areagotuz.

Arazo mentalei dagokionean, Del Hoyo eta Rodríguez (2004) argitalpen eta ikerketa ezberdinek adierazi dute arazo mental larriak dituzten gurasoak euren seme-alaben garapenerako arrisku faktorea direla. Ondorio horiei dagokienez, zenbait ikerketek jokabide, emozio eta garapen ebolutiboko arazoak iragartzen dituzte (Maybery et al., 2005). Beste zenbaitek, aldiz, haurrak garatzen duen atxikimendu motaren inguruan jardun dute, egoera horretan bizi diren hurrek beraien gurasoekiko atxikimendu ekiditezkoa, larritasun handiko atxikimendu anibalentea edo desantolatu-desorientatua izaten dutela esanez (Gonzalo, 2024).

Guraso baten **kartzelaratz**e, edota **atxiloketa** hutsak, ondorio latzak eragiten dizkio haren seme-alabari, hala nola, tristura, haserrea, egonezina eta galera-sentimendua (Robertson, 2007). Horretaz gain, egoera hori bizi duten hurrek antsietatea, neurosia, pertsonalitate aldaketak, jokabide oldarkorrak eta beren garapen emozional, kognitibo eta psikomotorrean eragiten duen epe luzeko estresa pairatzen dituzte (Murray, 2007).

Alkoholarekin arazoak dituzten familietako seme-alabak, tamalez, abusua, arduragabekeria edo abandonua, etxeko biolentzia edo familia barneko beste motatako disfuntzioak pairatzeko arriskuan daude (Dube et al., 2001). Hori dela eta, etorkizunean haiek ere alkoholarekin arazoak izateko aukera handia izateaz gain (Jubani eta Kumpfer, 2013), alkoholismoarekin erlazionatutako arazo ugari pairatzeko arriskuan daude (Pérez et al., 2020). Zehatzagoak izanik, Poon eta besteek (2000) ikertu zuten haur horiek arreata, abstrakzio eta errendimendu akademiko baxuagoa dutela.

Egoera horiek guztiak, eragin nabaria dute haurraren garapenean, osasunean eta hezkuntzan, ondorengo irudian jasotzen den eran (ikus, 2., 3. eta 4. eranskinak).

4. Trauma eta egoera gogor goiztiarrak eskolan

Hezkuntza-eremuan, traumak eragindako ondorioak dituzten ikasleak aurki ditzakegu etapa guztietan, kontuan izan behar baitugu ikasgela bakoitzeko ikasle batek edo gehiagok pairatzen duela trauma-egoera, eta Herzogek (2021) defendatzen duen eran, erakundeen tutoretzapean bizi diren haurren %75ek trauma motaren bat jasaten du. Horrela, haien interesak, iritziak eta beharrak errespetatu behar dira (Kestly et al., 2024). Izan ere, ume horietako askok ez dute laguntza eskatzeko inguru lagungarririk ezagutu haurtzaroan, ezta bizi-premia oinarritzkoenetan erantzun dien erreferentziazko pertsonarik ere, askok behar duten laguntza profesionalik jasotzen ez dutelarik (Hatch et al., 2007). Horregatik, Greenberge eta kolaboratzaileek (2018) diote pertsona helduekiko mesfidatiak izan daitezkeela, eta zailtasunak dituztela helduekiko segurtasuna eta enpatia garatzeko. Horrekin batera, ume hauek ongizate fisiko eta psikikoarekin bateraezinak diren pentsamendu, egoera mental, emozio eta jardura immunologikoekin hazten dira (Cozzolino, 2023), emozioak erregulatzeko zailtasunak izanik. Era berean, esperientzia gogor goiztiarrak ezagutu dituzten haurrak etengabeko alertan daude (López, 2016). Horrez gain, funtzionamendu exekutiboetan arazoak izan ditzakete (Marshall et al., 2016), pentsamenduen, emozioen eta jokabideen erregulazioa eragiten duten prozesu kognitiboen multzoan hain zuzen ere. Hala, etenik gabe jakin behar dute une batetik bestera zer egin behar duten, aldaketa guztien berri eman behar zaie; jarraian zer gertatuko den ez jakiteak antsietatea eta ezinegona sortzen baitie (Brown et al., 2022).

Gómezek (2005) eskoletan dagoen aniztasun-iturrien zerrenda luzea aipatu ondoren (gaitasun, familia-egoera, etab.), egoera horiek bi faktore nagusiren inguruan sailkatzeko proposamena luzatzen du. Batetik, esparru soziologikoarekin eta izaera geografiko, etniko eta erlijiosotik eratorriak direnak eta, bestetik, esparru kognitiboarekin lotura duten faktoreak, hala ikaskuntzarekiko motibaziotik, interes akademiko zein profesionaletik eta irakasteko eta ikasteko estilo ezberdinetatik eratorriak. Jaduek (2002) zailtasunak dituzten ikasleei buruz hitz egiteko orduan, beste koska bat gehitzen dio eta “arrisku-egoeran dauden ikasleak” kontzeptua erabiltzen du; arriskuan egotea eragiten duten faktoreak urritasun kognitiboa eta hizkuntzakoa, arreta gabezia, harremanetarako gaitasun eskasa eta jokaera eta emozioekin loturiko zailtasunak direla zehaztuz (Martínez et al., 2021). Errendimendu akademikoa aintzat hartuz lan eginez gero, ezinbestekoa da, ikasle bakoitzaren banakako lana ebaluatzeaz gain, testuinguruak berarengan duen eragina kontuan izatea (Navarro, 2003). Izan ere, Solerrek (2008) ikasleen arrakasta edo porrot akademikoan eragiten duten faktoreak hiru kategoriatan elkar daitezkeela jasotzen du:

psikologikoak (inteligentzia emozionala, pertsonalitatea, motibazioa); soziologikoak edo testuingurukoak (klima soziala, eskola-klima, familia-giroa) eta faktore didaktiko edo pedagogikoak (irakaskuntza-metodoak, baliabide didaktikoak). Aipatutako ikasle hauek, horrenbestez, “gatazkatsu” izendatu ohi dira, baina, Garayk eta Coveñasek (2019) gogora ekartzen dute jokabide hauen iturria hurrek bizitako familia ezegonkortasuna dela kasu askotan, baita gehienek haurtzaroan bizi izan dituzten esperientzia gogorrek ere (Lereya eta Wolke, 2015).

Hortaz, garapen trauma bizi duen haurrak sufrimendua adierazle batzuren bidez azaleratuko du. Egoera afektiboak ezagutzeko, jasateko, adierazteko eta modulatzeko zailtasunak agerikoak izango ditu. Arriskuaz ohartzeko zailtasunak, bere buruari min emateko, suizidio-saiakerak edota drogak kontsumitzeko joerak erakutsiko ditu. Horrekin batera, ohikoak dira ikasteko zailtasunak, abulia, apatia, akatsetatik ikasteko saiakerak bertan behera uzteko joera, zereginak antolatzeke zailtasunak, eta ekintzen ondorioak aurreratzeke zailtasunak izatea. Era berean, maiz ematen dira besteekeko harremanean ezin eramanak, muturreko mesfidantza dela bide edo besteekeko mendekotasun handiegia duelako.

Irakasleok garapen traumaren patologizazioa erraztu edo prebenitu dezakegu babes faktoreak kontuan hartzen baditugu; betiere, haurraren aurretiazko historiatik abiatuta, haurraren garapen normalari eta berezitasunei buruz dugun ezagutzatik abiatuta. Modu horretan errazago detektatu ditugu behaketaren bidez ohiko jokabide-eskemetatik at geratzen diren portaerak (Cozolino, 2019, Benito 2021). Behaketan kontuan izan beharreko adierazleak honakoak lirateke (Martínez, 2023; National Institute for Health and Care Excellence, 2016; Palamarchuk eta Vaillancourt, 2022):

- Elikadurari erreparatzea
- Eguraldiaren araberako arropa egokirik ekartzen duen ikustea
- Gorputz-higiene behatzea
- Ohiko zainketa medikuen gabeziari erreparatzea
- Heldu baten gainbegiratze eta zaintzarik gabe dagoen antzematea
- Eskolara maiz ez joateari kasu ematea
- Estimulazio eskasa eskaintzen dutenengan arreta jartzea
- Bakarrik dagoen umeari erreparatzea
- Gauzak ikastea kostatzearen zailtasuna kontuan izatea
- Arreta mantentzeko zailtasunak dituztenei erreparatzea
- Lagunik duen antzematea, emozio nahasiak dituen begiratzea

- Maiz haserretzen den eta jokabide disruptiboak ohikoak dituen ikustea .

Errealitate horren aurrean, Kubanek (2015) hurrengo aholkuak eskaintzen ditu egoera traumatiko bat bizi duten ikasleekin lan egiterako garaian. Ikaslea ez dago irakasleari desafioa egiten; aholkuak eskaini, eta ulertu etorkizunarengandik kezkatuta egongo dela une oro, eskola-errutina bati heltzeak lagun diezaioke. Bestetik, nahiz eta egoera hain zoritxarrekoa ez dela iruditu, haurrak sentitzen duena da garrantzitsuena beraz, ez epaitu. Traumak ez du zertan indarkeriarekin zerikusia izan, muturreko estresa uste baino ohikoa da haurrengan. Ez dugu trauma eragin zuen hori zer izan zen jakiteko beharrik, beraz, arreta ipini eman diezaiokezun laguntzan. Garrantzitsua izango da ere haurraren indarguneak goraipatzea zein estresaren eta ikaskuntzaren arteko lotura hertsia dagoela gogoan izatea. Horrekin batera, autoerregulazioa. Atsedeen erregularrak programatu, galde iezaiozu zuzenean zer behar duen, nola lagun zenezakeen, eta ikasgelaz kanpo ere laguntza eskaini, haren inguruko pertsonengan haurraren jokabidea uler dezaten saiatuz (Gonzalo, 2024).

Eskolak erronka garrantzitsua du hizpide ditugun egoerei erantzuna emateko orduan. Izan ere, arazo horiek ez dira soilik eremu akademikoan edo hezkuntzakoan gertatzen, baita zoritxar goiztiarra jasan duten haurren jokabidearen aurrean sortutako egoeren kudeaketan ere. Hori dela eta, oztopoak ager daitezke erantzun eraginkor eta efiziente bat onartzea are gehiago zailtzen dutenak. Oztopo horietako batzuk honakoak lirateke: egoera traumatikoa eskola-eremuari ez, baizik eta familiaren arazotzat hartzeko joera (Garay et al., 2023) eta hurrei eta haien familiei, nahita edo nahi gabe, beren arazoengatik errua botatzea. Halaber, egoera traumatikoak hezkuntza langileengan sortzen duen eragin pertsonala eta ezintasun-sentimendua, askotan, haurra eskolatik kanporatzea eragiten duena edota traumatizatutako haurraren premia indibidualak eta ikasgelarenak haztatzeko zailtasunak. Aldi berean, langile eskasia, agintarien laguntzarik eza eta irakasleen prestakuntza eta informazio eskasa (Garay et al., 2024).

Child Trendsek (2009) berriki eskatu duen bezala, eskolek arreta jarri behar dute haur ororen garapen positiboaren euskarri diren harreman amultsuak, laguntza-harremanak eta trebetasun sozioemozionalak sustatzeko orduan. Ikuspegi horren oinarria ez datza ezbeharrak izan dituzten ikasleak identifikatzean, baizik eta eskola oso baten kultura, arauak eta praktikak aldatzean, ikasle guztientzako ikaskuntza-giro segurua eta lagungarria sortzeko. Horretarako, funtsean pertsonen arteko harremanak eta trebetasun sozial eta emozionalak sendotzea, ikasleen osasun fisiko eta mentaleko beharrak babestea, eta estres traumatikoa eragin dezaketen egoeren aurreko babesgabetasuna

murritzeta nahitaezkoa da. Zoritxarrez, esperientzia gogor goiztiarren egungo detekzio-tresnen ezagutza urria da. Esperientzia gogor goiztiarren adierazle batzuk izendatu ditugu (ikus, 5. eranskina).

4.1. Eskola atxikimenduari begira

Hautzaroan sufritzen diren esperientzia gogorrek normalean lotura zuzena dute umeek ingurukoekin garatzen duten atxikimenduekin; alegia, gurasoengandik edota zaintzen duten pertsonengandik jasotzen duten zaintza eta babesarekin. Horregatik, txikitan atxikimendu segurua garatu ez duten umeentzat eskola leku esanguratsua izan daiteke harreman osasuntsuak izateko. “Para poder apreciar el modo en que los niños sanan, necesitamos entender cómo aprender a amar, cómo afrontar los desafíos, cómo les afecta el estrés” (Perry eta Szalavitz, 2017, or. 15). Azaldutako lehen harreman seguru hori, horrenbestez, ezinbestekoa da “haurrak bere izatea osatzen duten alderdi guztien garapen egokia izan dezan: emozionala, kognitiboa eta soziala” (Bowlby, 2018, or. 18). Lotura seguru hori sortzeko, beharrezkoa da zaintza-harreman bat ezartzea, haurrari unean-unean behar duenari enpatiaz erantzutea eta erakusten dituen premiekiko sentikorrak izatea; haurrak bizipen gogorren biktima bihurtzen direnean, aukera handiak dituzte atxikimendu ez-segurua deritzonak garatzeko (Angulo et al., 2023). Hala ere, egon badago atxikimendu seguruaz gain, atxikimendu ez-segurua ere: anbibalentea, sahieskorra edo desantolatua izan daiteke eta, hain zuzen ere, ingurunearekin modu osasuntsu eta eraikitzailean harremanak izateko ezintasuna da haur hauen kalterik larriena (Rygaard, 2008). Atxikimendu-asaldura hau utzikieragatik, hausturengatik, gehiegizko zaintzagatik, ezegonkortasuna edo eskuraezintasunagatik zein abusuagatik eman daiteke (Ortiz et al., 2015). Atxikimendu ez-seguru mota horiek haurrak bizi izandako ezbeharren aurrean garatu behar duen estrategiaren arabera dira, zainketa seguru, enpatiko eta maitekorrak eta eusle emozionalak ez aurkitzearen ondorioz, egokitze eta ez sufritzeko (Galán, 2010). Egiditeko atxikimendua duen haurrak, gertutasunetik alde egiten du, hura kaltegarria izan baitaiteke. Horrenbestez, jokabide disruptibo, agresibo eta antisozialak eta hiperaktibitate, arreta mantentzeko eta autokontrolerako arazoak altuagoak izaten ditu (Muris et al., 2003). Larritasun handiko atxikimendu anbibalentea duen haurrak ez dauka atxikimendu-figura segurtasun oinarri gisa erabiltzeko gaitasunik. Hori dela eta, banatzeagatik estres anbibalentea adierazten du, kontaktua bilatu arren azken momentuan ukatu egiten du, ez da lasaitzen ezezagunekin, jokabide agresiboa adierazten du eta esplorazioarekiko beldur eta antsietatea sentitzen ditu (de los Reyes et al., 2015).

Azkenik, Atxikimendu desantolatua duen haurra intentsitate handiko beldur eta antsietate-egoeran murgildurik aurkitzen da, eraso eta ihes egiteko estrategiak garatuz egoera horri aurre egin ahal izateko, negar eta haserrealdi kontrolaezinak eta estresari aurre egiteko inongo estrategiarik ez izanik (Zeanah eta Sonuga, 2016).

Orain arteko azalpen teorikoan ikusi den moduan, eskolan artatzen ditugun ikasleek bizitako esperientzia gogor goiztiarrak trauma bilaka daitezke, eragin zuzena izanik pertsonen sozializazio-prozesuetan eta atxikimendua eraikitzeke moduetan. Hori horrela, funtsezkoa bilakatzen da eskolak horri erreparatzea, halako egoera bizi duten ikasleen errealitatea ezagutzeko eta beharrezkoak diren esku-hartzeak planifikatu ahal izateko. Jakina da, zenbaitetan, eskola eta bertako harremanak direla haur batzuen segurtasun-esparru bakarra, beraz, hari horri heltzea eta haien beharrei egoki erantzutea ezinbesteko zeregina izango da irakasleen formazioan. Aipatutakoa kontuan izanik, eskola leku garrantzitsua da atxikimendu segurua eraikitzeke (Sierra eta Moya, 2012), giza garapenerako eta arrisku-jokabideak garatzeko babes-faktorea ere izan baitaiteke (Varela et al., 2020). Horrenbestez, begi-bistakoa da eskola-sistemak eta irakasleek funtsezko eginkizuna dutela. Batetik, ikasle ahulei laguntzeko (Geddes, 2010) eta bestetik, umeentzako oinarri segurua eta entzuteko borondatea adierazi eta konfiantza eman dezaketelako (Fernández eta Gómez, 2022).

Izan ere, Chiuk (2022) baieztatzen duen eran, esperientzia latzen lekuko izan den ikasleriak besteak beste kontzentrazioan, oroimenean eta antolatzeke gaitasunean zein errendimendu akademikoan edo jarreran arazoak ditu. Hori dela eta, haurrek lotura osasuntsuak eraikitzeke gaitasuna gara dezaten, traumarekiko sentikorrak diren eskolak abian jartzeak inoiz baino zentzu handiagoa hartzen duela dio Gonzalok (2024). Ikuspegi horretatik, bere hitzetan, traumatizaturiko haurrek ikas dezaten lortzea izan beharko litzateke hezkuntza erreformaren helburu nagusietako bat. Ahalbidetuko luke hezitzaileek haurren ikaskuntza-, portaera- eta harreman-zailtasunen azpian dauden arrazoein gaizki ulertzea mermatzea. Esan nahi dahizkuntzaren eta komunikazioaren trebetasunen garapenean, norberarekiko zentzu koherentean, informazio berriaren antolaketa eta gogoratzean eta kausa-efektu harremanen ulermenean lagunduko lukeela hezitzaileen begiradak (Garay et al., 2023). Era berean, sormenezko jolasean trebatzeak mesedetuko luke, haurrek eguneroko bizitzako arazoei aurre egiten ikastea. Aipatutakoa lortu ahal izateke, traumarekiko sentikorrak diren eskolen eginbide nagusia ingurua leku seguru bilakatzea da (Gonzalo, 2024). Hori lortu ahal izateke, ezinbestekoa izango da eskola-komunitate osoak ikuspegi bera partekatzea eta eskolak ikasle oro sostengatzea fisikoki,

sozialki, emozionalki eta akademikoki seguruak sentitu daitezten. Berdinki, ikasleen beharrak ikuspegi holistiko batetik artatzea eta harremanak zaintzea, autoerregulazioa, konpetentzia akademikoa eta ongizate fisiko eta emozionala kontuan hartuz.

Aintzakotzat izan beharra dago trauma goiztiar bat jasateak atxikimendu-loturaren alterazioak dakartzala eta, horren aurrean, profesionalaren esku-hartzea izango dela haurren aldaketarako lanabes nagusia. Angulo eta kideen (2023) arabera, haur bat behar bezala garatzeko, bere ardurapean dauden pertsonak bere behar fisiko, emozional eta kognitiboei erantzun behar diete. Adingabeak ez badu maitasunik, enpatiarik edo babesik jasotzen, eta portaerak bideratzeko muga argirik ez badiote jartzen, baliteke atxikimendu segurua ez garatzea eta atxikimendu-nahasteak eragitea. Horrenbestez, argi dago irakasleek euren bizipenen lanketa burutzea ezinbestekoa izango dutela. Esan nahi da umeen atxikimendu ezberdinekin lana modu profesionalean garatu ahal izateko nahitaezkoa dela irakasleak berea atxikimendu motak ezagutzea (Benito 2021, Cozolino, 2019; Gonzalo, 2024). Horrek lagun dezake adingabeek bigarren mailako erresilientzia gara dezaten (Pertegal et al, 2011). Horretarako, funtsezkoa izango da irakaslea eskuragarri egotea eta konfiantzazkoa izatea (Gonzalo, 2024). Gómezen (2013) hitzetan, helduaren figura segurua ez denean, koreografia disfuntzionalak sor daitezke: alde batetik, hertsadura erabil dezakete oihua zein mehatxuaren bidez edo, oster, urruntze fisiko edo emozionala. Gauzak horrela, ikasleentzat heldu kezkatuak, iragarri eta fidagarri ezin dira, intrusiboak, eta zailtasunak izan ohi dituzte beren garuna haurren garunarekin desberdintzeko. Urruntzeko joera duten helduak (hertsituak), bestalde, haien emozioekin konektatzeko zailtasunak dituztenak dira, emozionalki urrunak, mespretxua erabiliz estrategia gisa. Hortaz, funtsezkoa izango da iragarriagoak egitea irakasle kezkatuak eta konektiboagoak urrundutakoak, ikasgeletan segurtasuna izan dadin nagusi (Gonzalo, 2024). Alabaina, trauma goiztiar bat jasateak, atxikimendu-lotura asaldu eta segurtasun eza edo antolaketarik eza eragiten ditu (Fonagy, 2000). Traumak lotura zuzena du atxikimenduaren garapenarekin². Hori horrela, irakasleek, ikaslek gara ditzaketen atxikimendu diferenteez haratago, norberak garatua duena ere ezagutu beharko luke arestian esan den modura. Gure haurtzaroko zauri asko gure oroimen inplizituan aurkitzen dira; esplizituki gogoratzen ez baditugu ere, orainaldian horien arabera erreakzionatzen dugu, neurritz kanpokoak izan daitekeen jokabidea zer eragiten digun jakin gabe

² ACE kontzeptua, garapen trauma eta atxikimendua nahastua. Hiru kontzeptu horietan hartzen du oin errebisio lan honek, izan ere, esperientzia gogor goiztiarren literaturak triada honetara garoatza.

(Quichimbo eta Ramirez, 2023). Hori horrela, iraganean garatutako atxikimendu estiloa identifikatu eta geure emozioen gaineko kontzientzia hartu eta erregulatzen ikastea inportantea da. Segrellesek (2023) azpimarratzen duen gisan, helduaroan geure burua nola baretzen, laguntzen eta arautzen dugun ulertzeak, zerikusi handia du gure zaintzaileen irudia nolakoa izan zen eta zenbateko segurtasuna transmititu ziguten ulertzearekin. Hezkuntza langileek beren sentimenduak ezagutzeko eta maneiatzeko gai izan behar dute.

4.2. Eskola erresilientzia

Erresilientziaren definizioari helduz, pertsona bat ez hausteko ezbeharrei aurre eginez (estresa, abusua, galerak eta abandonua edo eguneroko tentsioak), bere burua gainditzeko duen gaitasuna da. Ondorioz, pertsona erresilienteak zoritxarrean murgildurik edo arrisku-faktoreez inguratuta egon arren, babesezko faktoreak hartu eta egoera horretan hazi eta behar bezala garatzeko gaitasuna du, nahiz eta itxaropen guztiak aurkakoak izan (Noriega et al., 2015). Nolanahi ere, nabarmendu behar da erresilientzia prozesu dinamiko eta sozial gisa ulertu behar dela (Rutter, 2012; Martín de Castro, Alonso eta Tresserras, 2016). Iglesiasek (2006), aditzera ematen du erresilientziaren garapenean eragiten duten honako hiru faktore daudela: haurraren, familiaren, eta testuinguru sozialaren ezaugarriak. Ikerketek eskolak, irakasleak eta eskolako bizipenek erresilientziaren eraikuntzan bete dezaketen papera azpimarratu dute, eskola ikasle guztien garapen integralerako eta erresilientziaren garapenerako testuinguru ezin hobea izan baitaiteke (Garay et al. 2022a; Rose et al. 2017; Sarraga et al. 2023). Horretarako, berriz, alderdi kognitiboarekin loturiko irakas/ikas dikotomia alde batera utzi eta ikasle guztiei erlazio positiboak eraikitzeke aukera berdintasuna bermatuko duen komunikazio-eremu bilakatzea ezinbestekoa da (Uriarte, 2006).

Hortaz, ikastetxeak, elkarreragiten eta ikasten duten haur eta nerabeen gizarte-agertokia den aldetik, testuinguru pribilegiatua da bigarren mailako erresilientzia eraikitzeke, hau da, pertsona batek bizitzako erronkei eta ezbeharrei aurre egiteko duen gaitasuna indartzeko, "erresilientzia-tutoreen" laguntza afektiboari eta sozialari esker (Roig, 2019). Beste batzuetan, berriz, eskola bera da zoritxarreko testuingurua, ikaslearen gaitasuna eta honi eskatutako maila bat ez datozenean, jazarpena, arrazakeria, xenofobia edo antzerako egoerak jasaten dituztenei emozionalki eragiten dieten bestelako ekintzak gertatzen direnean. Garrantzitsua da nabarmentzea erresilientziaren helburua eskolan «lorpen akademikoa baino haratago doala eta etapa goiztiarretatik bizitza zoriontsu baterako

oinarriak sortzea bilatzen duela» (Acevedo eta Mondragón, 2005, 23. or.). Hori horrela, egungo eskolan irakasle prestatuak behar dira, baina, batez ere, traumarekiko sentikorrak; ezagutza akademikoak baino askoz gehiago ekartzeko gai diren erresilientzia-tutoreak. Egin-eginean ere, haurrengan sinesten duten maisu-maistrek beren buruarengan sinesten laguntzen diete eta erresilientzia-tutore bihurtzen dira aurrera eramaten duten lan afektibo, intelektual eta sozialaren ondorioz (Torres, 2010). Ildo berari jarraitzen diote Valdések eta Uriasek (2011), eta azpimarratzen dute oso garrantzitsua dela irakasleak prestatzea eta erresilientzia ezbeharren aurrean ikasleak indartzeko gaitasun gisa ezagutzea. Ikasleek ikaskuntzan arrakasta lortzeko moduan ere jartzen dute arreta autore hauek, eta horretarako hainbat jarraibide proposatzen dituzte: harreman amultsuak finkatzea, itxaropen handiak adieraztea edo talde-zentzua eta kide izatea indartzea, kasu. Hori dela eta, Mateuren (2023) arabera, berez atxikimenduzko figura izan gabe, irakasleak askotan erresilientzia-tutore bihurtzen dira, egoera traumatiko edo kaltegarrietan haurrei segurtasuna eman, zoritxarra gainditzeko lagundu eta beren indarrak eta eskumenak garatzeko estrategia afektibo zein emozionalak eskainiz. Martínez (2022) ere iritzi berakoa da. Autore honen arabera laguntza formal horren jomuga sufrimenduaren jatorria identifikatzen eta ulertzen laguntzea da, baita erruaren eta lotsaren kateak alboratuz maitasuna merezi duten pertsonaren gisa balioestea dela baieztatuz ere. Erresilientziari buruzko ikerketen bilakaerak esku-hartze komunitarioa ekarri du. Ildo horretan, hezkuntza-erresilientziaz hitz egitean, beharrezkoa da eskola bere testuingurura irekita dagoen eta ingurune erresilientea bihurtzen den komunitate-leku gisa planteatzea (Forés eta Grané, 2012). Paradigma horren barruan dago Henderson eta Milsteinen eredua (2003). “Erresilientziaren Gorpila”ren terminoak nabarmentzen du esperientzia gogorrek gainditzea gazte horien zein haientzat esanguratsuak diren pertsona helduen artean sortzen diren lotura positiboen mende dagoela. Eredu honek erresilientzia eskolan eraikitzea helburu duten sei urrats aipatzen ditu, baina betiere ingurunea eta komunitatea kontuan hartuta. Urratsok ondoko hauek dira: ikasleen eta komunitatearen arteko loturak sortzea; arau argiak eta ongi azalduak ezartzea; egoera estresagarrietarako gizarte-trebetasunak garatzea; baldintzarik gabeko laguntza afektiboa eskaintzea; itxaropen errealistak eta motibatzaileak transmititzea; eta, azkenik, familiek eta ikasleek eskolabizitzan parte hartzera gonbidatzea. Hainbat egilek (Albes, 2017; Gonzalo, 2024; Herzog, 2021; Smith et al., 2018) oinarritzko jarraibide gisa jasotzen dute ikastetxeko langile guztien prestakuntza, batez ere irakasleena, hizpide dugun ikasleriarekin lan egin ahal izateko. Askotan zaila izan daiteke haur horien zenbait jokabide kudeatzen, eta horrek

irakasleen haserreak eta nahasmenduak eragin ditzake. Hori saihesteko, Craigek (2016) nabarmendu du irakasleek autokontrolerako estrategia eta trebetasunetan abildubehar dutela ikasle mota horien aurrean. Prestakuntzaren helburuak irakasleen artean sentsibilitatea garatzea izan behar du (Garay et al., 2019), begirada haurren biografian zentratzeko, eta ez balizko diagnostiko klinikoetan. Begirada aldaketa horri esker, errazagoa da irakasleak atxikimendu seguruko figura bihurtzea eta, horri esker, praktika profesional berriak lortzea (Madariaga, 2014).

Irakasle-prestakuntzarekin batera, irakasle-ikasle harremana eta ikasgelan sortzen den giroa funtsezko faktoreak izango dira eskola-eremuan esku hartzeko orduan. Aurretik argitutako terminoetara itzuliz, ezinbestekoa da irakasleak heldu esanguratsu edo erresilientzia-tutore bihurtzea. Irakasleen eta ikasleen arteko harremana da ikasgelan egin beharreko lanaren funtsezko faktoreetako bat (Herzog, 2021). Hartara tutore erresilientearen (Barudy eta Dantagnan, 2005), zereginak besteak bestea, haurrak maitatuak eta onartuak sentiaraztea, mina aitortzea, harremana estrategia gisa ez erabiltzea jokabidea aldatzeko, arauak eta mugak ezartzea eta konfiantza-giro atsegina sortzea izango dira. Pertsona barruko harreman on eta osasungarriarekin batera, komenigarria da ikasle guztiak seguru eta eroso sentitzea gelan. Segurtasun hori lortzeko asmoz, Peredak (2010), Herzogek (2021) eta Rygaardek (2008) helburu hori lortzen lagunduko duten jarraibide batzuk biltzen dituzte. Horien artean, berebiziko garrantzia du errespetuzko eta argitasunezko giroaz gozatu ahal izateak, non errutina bat egongo den gertatuko dena aurreikusten laguntzeko. Hori horrela, Murpheyk eta Sacksek (2019) adierazi bezala, eskolak leku seguru eta atsegin gisa jardun behar du, harreman positiboak, amultsuak eta lagungarriak bultzatuz. Garrantzitsua da Adverse Childhood Experience (ACE) egoerak bizi dituzten haurrek hezkuntza-komunitateko kide direla sentitzea, egoera pertsonalak kontuan hartzea eta behar duten laguntza jasotzea. Horrela, etxean ez duten atxikimendu segurua garatzeko aukera izango dute eskolan (Sarraga et al., 2023). Erresilientzia-ariketa horretan, eskolak leku pribilegiatua hartzen du, «funtsezko testuinguru bihurtzen baita subjektuek zoritxarrari aurre egiteko gaitasuna gara dezaten eta bizitzan aurrera egiteko beharrezkoak diren gaitasun sozial, akademiko eta bokaziozkoak eskura ditzaten» (Betancur et al., 2007, 20. or.). Era berean, testuinguruak, komunitateak eta erresilientziak ere garrantzia hartzen dute, «gizartean onargarria den biziraupena lortu nahi delako» (Puig eta Rubio, 2015, 36. or.). Komunitateak gainditu behar ditu ezbeharrak, lagundu behar dio pertsonari eta lagundu behar dio lortzen ere (Barudy eta Dantagnan, 2005).

4.3. Trauman sentsibilizaturiko eskolak

Atxikimendu ez-segurua duten haurrek sozialki konpetenteak ez izanagatik, jokabide oldarkorrek izateko aukera handiagoa dute (Honor, 2019; Mikic eta Terradas, 2014). Errealitate hori aski da eskolak ikasleek ezbehar eta tratu txar horien ondorioz dituzten zailtasunen inguruan informatu behar direla justifikatzeko (Silberg, 2019). Eskoletan, traumaren inguruko praktika informatua egiteko, beharrezkoa da hezitzaileek haur-traumen prebalentzia, inpaktua eta adierazleak aintzat hartzea, baita ikasleen portaera ezagutzea ere, traumatizatutako gazteei laguntzeko, berriz ere atzera egin gabe (Fancourt, 2019). Hezkuntza-sistemak, beraz, ikasleen emozio- eta ikaskuntza-zailtasunez jabetu behar du, gero eta gehiago baitira haurtzaroan ezbeharrak izaten dituzten ikasleak (Cozolino, 2019; Garay et al., 2024; Gonzalo 2024), eta egoera horiek eskola-bizitza markatzen ez dutela bermatu behar du. Eskola erresilienteak eskola eraginkorrak dira, espektatiba handiko testuinguruan, laguntza sendoa eta ahalduzko-ingurunean jarduten dutenak, baita denik eta baldintza okerreten ere (Craig, 2016; Garay et al., 2023). Eginbide horietan zedarritzen da irakasleei laguntzea, ikasle horien benetako premiei modu zientifikoa erantzuteko beharrezko prestakuntzaren bidez (Day eta Gu, 2015; Rose eta Gilbert, 2017). Horregatik, beharrezkoa da irakasleen prestakuntzan behar diren baliabideak ematea, gertatutakoari zentzua ematen dioten eta bizitza hobea lortzeko itxaropena sortzen duten atxikimendu-figura bihurtzeko (Martín de Castro et al., 2016.). Irakaslearen rolean jarduteko jarraibide argiez gain, eskola horietan tutore erresilientearen figura bultzatzen da, ikasle bakoitza heldu batekin lotuz. Mentore hori ez da haurraren irakaslea eta harekin biltzen da egun bakoitzaren hasieran eta amaieran. Haurrek badakite ikastetxean sartzen diren egun bakoitzean norbait arduratuko dela haiek ikustean, eta eskolako segurtasun-sentimendu horrek eta heldu bakarrarekiko atxikimenduak hobetu egin dezakete haurrak zoritxarrari aurre egiteko duen gaitasuna (Earp, 2020). Beraz, eskolan atxikimendu-zailtasunak dituzten haurrei funtsezko heldu bat esleitu beharko diete, «atxikimendu gehigarriko figura» gisa jardungo duena. Heldu horrek konfiantzazko harreman bat eraiki badezake haiekin, eta haurrak badaki haiengana jo dezakeela laguntza bila, hori salbamendua izan daiteke. Besteengan konfiantza izatea ondo dagoela ikasten dute (Garay, et al., 2023). Hau konfiantza epistemikoa da, eta ikasteko motor indartsua da. Orduan, tutore duen helduak konfiantza hori beste batzuegan zabaltzen lagun diezake. (Martindale, 2018).

Ikasgelak ikasleen neurriari antolatuta behar dira (Garay et al., 2023; Craig, 2016; Touza, 2002). Hori dela eta, ezinbestekoa da irakasleek beren emozioak beren kabuz kudeatzeko

gai ez diren ikasleei emozionalki laguntzeko beharrezko gaitasun edo tresnak izatea. Horregatik, eskola hauek autoerregulaziorako, emozioen alfabetizaziorako eta autokonplazentziarako gaitasun sozioemozionalak irakasten eta moldatzen dituzte (Craig, 2016; Brown, et al., 2023; Sepúlveda, 2006). Haur batek irakurtzen ez badaki, irakatsi egiten zaio; haur batek bere burua nola arautu ez badaki, irakatsi egiten zaio (Harris, 2016). Premiazkoa da irakasleak hezteko harremanetan eta laguntza emozionaleko harremanetan trebatzea, haurren erresilientzia-gaitasunerako testuinguru ezin hobeak izan ditzaten (Rose eta Gilbert, 2017). Irakasleen eta ikasleen arteko harremanak emozioei eusten lagunduko duten faktoreen identifikazioan eta emozioen kudeaketan lagunduko dieten tresnen ekarpenean eraikiko dira. Horrela, haurren emozioak erlazio positibo batzuen bidez baliozkotzen dira, asertibotasun enpatiko bidez (Gómez-Lee, 2019).

Trauman oinarritutako irakaskuntzak bermatu eta, halandaze, ikasleen bizitzarekin lotutako ikaskuntza-esperientzia seguruak, bidezkoak eta esanguratsuak eskaini ahal izateko, irakasleek ikasgelako errutina erregularrak diseinatzen dituzte. Modu berean, trantsizio-garaietan pazientzia eta enpatia landu zein segurtasun-planak dituzte. Horrekin batera, klasean segurtasuna eztabaidatzeko aldiari-aldiari biltzen dira eta kontrol-neurriak txertatzen dituzte, ikasgelan enpatia eta beste gizarte-trebetasun batzuk landuz (Fancourt, 2019). Horretaz gain, bai errutinetan, bai egunean zehar, irakasleak ikasleei lagundu behar die, eta une oro presente aurkitu behar da, bera babestu eta zaintzeko. Horrek esan nahi du entzute aktiboa praktikatu behar duela, sentimenduak aktiboki entzun, ulertu eta baliozkotuz (Gómez-Lee, 2019). Lehentasunezkoa da irakasleek onartzea traumak izan dituzten ikasleek ez dutela irakasleen aholkularitza edo esku-hartzea bilatzen, baizik eta laguntza- eta zaintza-harremanak bilatzen dituztela, eskolatik kanpo ez baitute horrelakorik (Jones, 2019). Zaintza sozioemozionala ez da soilik entzutean oinarritzen, komunikazioa eta komunikaziorako trebakuntza ere garrantzitsuak dira. Trauman informatutako eskolek zaintzarako eta nork bere burua zaintzeko laguntza-sistemak lantzen dituzte, bigarren mailako estres traumatikoari aurre egiteko, eta egile askok teknika desberdinez hitz egiten dute. Gómez Leek (2019) irakasleen zaintzari buruzko teoria horiek laburbiltzen ditu hiru gomendio emanek. Batetik, **hausnarketa denbora** hartuz, haurren inguruan gogoeta egin eta ikasle zein irakasleek beharrezkoa duten laguntza zehaztu. Bestetik, **erregulazioa**, traumatizatutako ikasle baten irakaskuntzak hezitzailearengan dituen sentimenduak aitortu eta doituz. Azkenik, **erlaxazioa**, energia eta oreka berritzea ahalbidetuz. Zainketarako elementu garrantzitsuak dira, halaber, zuzendariaren lidergo eraginkorra; sarbide irekia eta jarraitua eskolan lan egiten duten

osasun mentaleko profesionalentzat; lanean diharduten eta traumaren ondorioen kontzientzia areagotzen duten langileen gaikuntza; eta familia- eta komunitate-elkarte eraginkorren garapena (Thomas et al, 2019). Hala, traumari buruzko ikuspegi zabal eta informatuak autozainketarako eredu izan behar du (Gómez-Lee, 2019).

Ehlingerrek (2020) eskolak traumarekiko sentikorrangoak egin zein irakasleria eta zuzendaritza gaiaren inguruan formatzeko estrategia multzo bat biltzen du. Batetik, segurtasuna eta konfiantza helaraztea entzute aktiboaren, ahots-tonu moderatu baten, plangintza bat jarraituz, arauak zehaztuz, emozioak kontrolatuz, ikasle guztiak aintzakotzat hartuz, segurtasunik gabe sentituz gero ikasgelatik irtetea ahalbidetuz, zintzo izanez eta espektatiba altuak izanik. Bestetik, eskola-giroa zaintzea, osasuntsuak eta positiboak diren harreman sozial berriak ezartzen lagunduz bai ikaskideekin eta baita inguruko eragileekin ere. Ildo berari jarraiki, ikaslea lasaitasunera itzul dadin (korregulazioa) jokabide- eta emozioen-erregulazioaren lanketabarmatu behar da. Hartara, ikastalde guztiarekin batera lasaitzeko eta atentzioa berreskuratzeko ariketak egin daitezke edota emozioak zeinuekin lotzen dituzten irudiak ikasgelan ipini daitezke; era horretan, hizkuntza emozionalean treba daitezkeemozio ezberdinen identifikazio eta ulermena lantzen dutelarik.

Trauman sentikorrak diren eskolek azalpen teorikoan esandako guztia biltzen dutela ikusirik, eskola-testuinguruan afera honi era egokiagoan erantzuteko laguntza gisa, gida bat gauzatu dugu horrela lan honen bigarren helburua beterik (ikus, 7. eranskina).

5. Ondorioak eta eztabaida

Hautzaroan pairatutako egoera gogor goiztiarren ondoriorik larriena osasunean duen eragina da (Clemmensen et al., 2020). Horrela, osasun eskasaren adierazlerik nagusienak, ongiez fisikoak (Idsoe et al., 2021), mentalak, sexualak, immunologikoak, kardiobaskularra eta neurologikoak dira (Velásques eta Cardona, 2023).

Kalte fisikoei dagokionean, mina, zauriak edo kolpeak (Alcázar et al., 2010), buruko min larriak edo min kronikoa edo nekea (Idsoe et al., 2021) agerikoak izaten dira. Aspektu psikologikoei dagokionean, estresaren aurkako erresilientzia txikiagoa (Pérez, 2021) eta hari aurre egiteko estrategiarik eza (Van der Kolk, 2021) nahiz nortasunean alderazio nabarmenak (Nelson eta Colaner, 2018) izan ohi dira ondoriorik esanguratsuenak. Egoera horiek guztiek antsietatea (Rodríguez, 2016), depresioa (de Psiquiatría, 2013; Van den

Bos, 2013) neurosia (Sanz, 2020) eta suizidio-saiakerak eragiten dituzte (Ruíz eta Castillo, 2022). Emozioen alorrean, zehazki, egoera gogor goiztiarren lekuko izateak, ondorio deigarriak ditu ere adingabeen autoestimuairen jaitsieran (Bornstein, 2022). Beldurriagoak bihurtzen dira (García, 2017), pertsona helduekiko mesfidatiak (Greenberg et al., 2018), haiekiko segurtasuna eta enpatia garatzeko zailtasunak dituzte eta isolatu egiten dira (Vaillancourt eta Palamarchuk, 2022). Haserrealdia, istiluak eta pertsonalitate aldaketak oso ohikoak dituzte egunerokotasunean (Robertson, 2007).

Sozializazio arazoak dituzte. Harremanak kudeatzeko zailtasunak dituzte. Mesfidatiak dira, baina halaber, besteekiko mendekotasun haundiegia erakusten dute (de los Reyes et al., 2015). Bestalde, autokontrolerako gaitasun urriak dituzte eta egoera afektiboak ezagutzeko, toleratzeko, adierazteko eta modulatzeko zailtasun nabarmenak bizi izan ohi dituzte (Ruíz eta Castillo, 2022). Horrek guztiak, gaitasun sozialean eragin zuzena du; ohikoa baino askoz ere baxuagoa izanik (Hahn eta Collier, 2022). Hortaz, eskolako pertsonetikiko (Idsoe et al., 2021), eta familiekiko gatazkak (Bal, 2008), legearekiko begirunerik eza edo mesprezua (Pérez et al., 2020), atxikimenduan alterazioak (Rutter, 2012), gezurretan aritzea eta sinesgarritasun-falta (Moreno, 2019) ohikoak dira. Horrekin batera ikasgelan nabarmentzen dira jokabide seduktoreak (Echeburúa eta Guerricaechevarria, 2011) eta ikusgarri bihurtzeko portaera disruptiboak (Barudy, 2001). Bestalde, esperientzia gogor goiztiarrek arazo intelektualak, ikasketa-desgaitasunak edo adimen-urritasuna eta funtzionamendu exekutiboetan arazoak sortzen dituzte (Marshall et al., 2016; American Academy of Child and Adolescent Psychiatry Task Force on Workforce Needs, 2016). Arreta-gabezia (Bornstein, 2022), egonezina eta hiperaktibitatea (Robertson, 2007) klasearen erritmoa jarraitzeko, zereginak antolatzeko eta edukiak gogoratzeko ezintasuna dira (Moreno, 2019), oro har, funtzio exekutiboen ondoreen ondorioz gelan sortzen diren egoera gatazkatuak. Orobat, aldaketen aurrean erakusten duten urduritasuna (Brown et al., 2022) edota etengabeko alerta-egoera (López, 2010) eta testuinguruak eragindako presio minimoaren aurrean bulkadei eusteko zailtasuna dira (Rebaza, 2021) besteak beste, behin eta berriro haurtzaroan zoritxar esperientziak bizi izan dituzten haurrak gelara daroatzan egoerak.

Halaber, eskolak soa etenik gabe familian jarriko du, izan ere, familiaren arduragabekeria zantzuak behatzea tokatzen zaio eskolari. Horrela, eskola absentzia (Manso, 2004), berandu ailegatzea edo eskola-uztea, (González, 2007) zein eskolara joateari beldurra izatea (Orgilés eta Samper, 2011) zabarkeria adierazleak dira. Elikadura eta loaren asaldurek leku esanguratsua dute haurren egunerokoan (Sistiaga eta Lasarte, 2019). Era

berean, atentzioa ipini beharko da ikasleek azaltzen duten gainbegiratze eta zaintza faltan, leku publikoetan edo eskolan bakarrik denbora asko igarotzean (Pérez et al., 2020), etxeko higie eta segurtasun baldintza arriskutsuak izanik zein gutxieneko estimulazioaren gabezia agertzean (Manso, 2004). Horrekin, maiztasun handiz somatzen da ohiko zainketa medikuen gabezia (Valgañón, 2014) zein arropa egokiaren erabilera eza eta gorputz-higie eskasa izatea (Bornstein, 2022).

Horrela lehen helburuari lotuz, esandako guztiak ondorio orokor batera garamatza: haurtzaroan garapen trauma esperientzia gogor goiztiarren lekuko izateak pertsonaren bizitzan eragin zuzena izan duela ulertzea eta onartzea da eskolaren eginbidea. Hezkuntzak eta, oro har, gizarteak errealitate honen aurrean erantzun egoki bat emateko beharrezkoa duen formakuntza jartzen da agerian. Zientziak bideak ireki eta argitu ditu gai honen inguruan, orain gizarteari eta eskolari tokatzen zaie zientziak eginiko bidea urratzea; esperientzia gogor goiztiarrak nahiz traumak bizi izan dituzten haur eta gazteen etorkizuna onbidean jartzeko. Horrenbestez, hizpide ditugun kontzeptuen hurbilpen teorikoa mugarriztatzeak, hauek eskolan biltzen dituzten egoera anitzak hautematen lagundu dezaketen hezkuntza- eta osasun-adierazleak doitzea ahalbidetu du. Horri esker, eta bigarren helburuari lotzen gataizkiolarik, irakasleria eta hezkuntza-langile talde nabarmen batentzat traumarekiko sentikortasuna kontuan hartzeko iparrorratz gisa baliagarri izan daitekeen eskuliburu bat sortu da (ikus, 7. eranskina).

Erreferentzia bibliografikoak

- Abbene, A. I. (2009). Trastorno por estrés postraumático. Un caso clínico. Recuperado de <http://www.psicoadolescencia.com.ar/do cs/final1.pdf>
- Acevedo, V. E. eta Mondragón, H. (2005). Pensamiento Psicológico. *Resiliencia y escuela*. 1(5), 21-35.
- Albert, U., Carmassi, C., Cosci, F., De Cori, D., Di Nicola, M., Ferrari, S., ... eta Fiorillo, A. (2016). Role and clinical implications of atypical antipsychotics in anxiety disorders, obsessive-compulsive disorder, trauma-related, and somatic symptom disorders: a systematized review. *International Clinical Psychopharmacology*, 31(5), 249-258.

- Albes, C. (coord.) (2017). *La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumno adoptado*. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Alcázar, M. Á., Verdejo, A., Bouso, J. C., eta Bezos, L. (2010). Neuropsicología de la agresión impulsiva. *Revista de neurología*, 50(5), 291-299.
- Amato, P. R. (2014). The consequences of divorce for adults and children: An update. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, 23(01), 5-24.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry Task Force on Workforce Needs. (2016). *Child and adolescent psychiatry workforce: a critical shortage and national challenge*. *Academic Psychiatry*, 27(4), 277-282.
- Angulo, A. T., Arrizabalaga, H. G., eta Otxaran, M. V. (2023). Intervención escolar con el alumnado que ha sufrido experiencias adversas en la infancia: revisión bibliográfica. In *El rol de la ciudadanía en un mundo diverso: estrategias de inclusión e innovación socioeducativa* (11. or.). GRAÓ editoriala.
- Arruabarrena, I., eta De Paúl, J. (2012). Early intervention programs for children and families: Theoretical and empirical bases supporting their social and economic efficiency. *Psychosocial intervention*, 21(2), 117-127.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, quinta edición (DSM-5). *Asociación Americana de Psiquiatría, Arlington*.
- Bal, A. (2008). Post-traumatic stress disorder in Turkish child and adolescent survivors three years after the Marmara earthquake. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(3), 134-139.
- Barudy, J. (2001). El tratamiento de familias en donde se producen abusos y malos tratos infantiles. *Jornadas de trabajo sobre el tratamiento familiar en situaciones de malos tratos y abuso en la infancia*.
- Barudy, J., eta Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista: Manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Gedisa Editoriala.
- Benard, B., eta Marshall, K. (1997). A Framework for Practice: Tapping Innate Resilience. *Research/practice*, 5(1), 9-15.
- Benito, N. (2021). *Traumaterapeutas en la caja de arena*. Sentir Editoriala.
- Betancur, N. J., Gallego, L. M., López, M. Y., eta Muñoz, A. E. (2006). Espacios pedagógicos de interacción social: pensar el aula como un escenario para la promoción de la resiliencia infantil.

- Binder, H., Tiefenboeck, T. M., Majdan, M., Komjati, M., Schuster, R., Hajdu, S., et al Leitgeb, J. (2020). Management and outcome of traumatic subdural hematoma in 47 infants and children from a single center. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 132, 499-505.
- Bornstein, M. H. (2022). Mother-infant attunement: A multilevel approach via body, brain, and behavior. In *Parenting: Selected Writings of Marc H. Bornstein* (280-315 or.). Routledge.
- Bowlby, R. (2018). Fifty years of attachment theory. In *Fifty years of attachment theory* (11-26 or.). Routledge.
- Brendefur, M. E. (2021). *Resilience to Childhood Trauma and Adversity: Exploring Factors that Contribute to Well-Being and Success in Adulthood* (Doktorego tesia, Northern Arizona University).
- Brown, E. C., Freedle, A., Hurless, N. L., Miller, R. D., Martin, C., et al Paul, Z. A. (2022). Preparing teacher candidates for trauma-informed practices. *Urban Education*, 57(4), 662-685.
- Bruce, K. S. (2011). Bajo rendimiento escolar: una perspectiva desde el desarrollo del sistema nervioso. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(2), 218-225.
- Campoy, E. (2023). Relación entre la victimización en la infancia y el desarrollo de psicosis en la edad adulta.
- Campoy, I. (2019). Educación inclusiva y medidas sancionadoras en el ámbito educativo: la situación de niños y niñas con trastornos de apego. Madrid, Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III.
- Capitán, M. et al Artigue, J. (2020). Estudio y detección de factores de riesgo en la infancia: un estudio retrospectivo a través del cuestionario LISMEN. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 137, 93-108.
- Carvajal, C. (2002). Trastorno por estrés postraumático: aspectos clínicos. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 40, 20-34.
- Cazurro, B. (2022). *Los niños que fuimos, los padres que somos*. Planeta.
- Chiu, C. D. (2022). Cumulative traumatization associated with pathological dissociation in acute psychiatric inpatients. *Psychiatry research*, 230(2), 406-412.
- Clemmensen, L., Jepsen, J. R. M., van Os, J., Blijd-Hoogewys, E. M., Rinvall, M. K., Olsen, E. M., ... et al Jeppesen, P. (2020). Are theory of mind and bullying separately associated with later academic performance among preadolescents?. *British journal of educational psychology*, 90(1), 62-76.

- Cozolino, L. (2019). La enseñanza basada en el apego.
- Cozzolino, M. (2023). The role of emotion regulation as a potential mediator between secondary traumatic stress, burnout, and compassion satisfaction in professionals working in the forced migration field. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2266.
- Craig, S. (2016). The Trauma-Sensitive Teacher. *Educational Leadership*, 74(1), 28-32.
- Cronholm, P. F., Forke, C. M., Wade, R., Bair-Merritt, M. H., Davis, M., Harkins-Schwarz, M., ... eta Fein, J. A. (2015). Adverse childhood experiences: Expanding the concept of adversity. *American journal of preventive medicine*, 49(3), 354-361.
- Day, C., eta Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes: construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles* (Vol. 16). Narcea Ediciones.
- de los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E., eta Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological bulletin*, 141(4), 858.
- del Hoyo, P. S., eta Rodríguez, L. J. S. (2004). Hijos de padres psicóticos. Revisión bibliográfica: implicaciones preventivas, de apoyo y terapéuticas. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y el adolescente*, 4, 99-107.
- de Psiquiatría, A. A. (2013). Recomendaciones para la práctica clínica en el tratamiento de pacientes con trastorno depresivo mayor. In *Anales del Sistema Sanitario de Navarra* (Vol. 25, 155-174).
- Dube, S. R., Anda, R. F., Felitti, V. J., Chapman, D. P., Williamson, D. F., eta Giles, W. H. (2001). Childhood abuse, household dysfunction, and the risk of attempted suicide throughout the life span: findings from the Adverse Childhood Experiences Study. *Jama*, 286(24), 3089-3096.
- Earp, B. D. (2020). Love is the drug: The chemical future of our relationships. In *Love is the drug*. Manchester University Press.
- Echeburúa, E., eta Corral, P. D. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuadernos de medicina forense*, (43-44), 75-82.
- Echeburúa, E., eta Guerricaechevarría, C. (2011). Tratamiento psicológico de las víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar: un enfoque integrador. *Psicología conductual*, 19(2), 469.
- Ehlinger, E. G. (2020). Escuelas sensibles al trauma.
- Fancourt, N. (2019). Looked after children: Embedding attachment awareness in schools. *Education and Self Development*, 14(1), 11-19.

- Felitti, V. J. (1998). The relationship of adult health status to childhood abuse and household dysfunction. *American journal of preventive medicine*, 14, 245-258.
- Fernández, J. A., eta Gómez, M. (2022). Resiliencia y duelo ante la pérdida de un ser querido: Una revisión sistemática. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 27(2), 129-139.
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., eta Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA pediatrics*, 169(8), 746-754.
- Flores, S. H., Gavilan, J. C. O., eta López, L. B. (2022). Trauma infantil y desconexión moral en estudiantes de educación superior mediante las ecuaciones estructurales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 4347-4362.
- Fonagy, P. (2000). Apegos patológicos y acción terapéutica. *Aperturas psicoanalíticas*, 4.
- Forés, A. eta Grané, J. (2012). La resiliencia en entornos socioeducativos. Narcea Ediciones.
- Garay, J., eta Coveñas, J. (2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. *Propósitos y representaciones*, 7(2), 325-352.
- Garay, B., Lasarte, G., de Arana, E., Martínez, J., Corres, I. (2019). Cambiemos la mirada docente ante el alumnado que nadie quiere: de un problema de conducta a un tema de justicia social. In *Investigación comprometida para la transformación social: actas del XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa* (351-356 or.). Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).
- Garay, B., Lasarte, G., Corres-Medrano, I., eta Santamaría-Goicuria, I. (2022a). Why Should Educators Receive Training in Childhood Trauma? *Trends in psychology*, 1-28.
- Garay, B., Lasarte, G., Tresserras, A., Corres, I. (2022b). El alumnado con trastorno de apego en el limbo escolar. Voces de las familias y profesionales que los y las acompañan. *Revista de Investigación en Educación*, 2022, 20(2), 71-90 DOI: <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4217>
- Garay, B., Sistiaga, I., Lasarte, G., Santamariua, I. eta Tresserras, A. (2023). Escuelas informadas en el trauma. Nuevo enfoque para alumnado con problemas socioemocionales. In *Innovación educativa y diversidad: El rol del capital etnocultural como eje del cambio* (17 or.). GRAÓ editoriala.
- Garay, B., Lasarte, G., Corres-Medrano, I. (2024). La atención escolar a los niños y niñas con orígenes difíciles. Percepciones de sus familias. Prentsan publikatzeko zain.

- Galán, V. (2010). Mejora de la asistencia psicológica en Unidades de Salud Mental Públicas: aplicación del Protocolo Unificado para la prevención y tratamiento de trastornos emocionales en mujeres.
- García, I. R. (2017). Outcome and impact evaluation of a transgender health course for health profession students. *LGBT health*, 4(1), 55-61.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: Relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar* (269). Graó.
- Goddard, A. J. (2016). Differences in PTSD symptomatology among Latinos with childhood and adult trauma: The moderating effect of acculturation. *HSOA journal of addiction & neuropharmacology*, 3
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 839-870.
- Gómez, L. (2005). Agency problems in diverse contexts: A global perspective. *Journal of Management Studies*, 42(7), 1507-1517.
- Gomez-Lee, V. (2019). *Leadership practices that fosters trauma informed approaches in schools*. (Doktorego tesia, San Diego State University).
- González, R. A. M. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes* (Vol. 5). Hezkuntza Ministerioa.
- Gonzalo, J. L. (2024) Apego y escuela. Escuelas sensibles al trauma. Hitzaldia. Udako Ikastaroak. EHU/UPV.
- Gonzalo, J. L. (2021). *Una nueva vida florece. La historia resiliente de mi adopción*. Sentir Editoriala.
- Greenberg, D. M., Baron-Cohen, S., Rosenberg, N., Fonagy, P., eta Rentfrow, P. J. (2018). Elevated empathy in adults following childhood trauma. *PLoS one*, 13(10).
- Hahn, K. H., eta Collier, A. (2022). The chrysalis shroud for transgender. In *International Textile and Apparel Association Annual Conference Proceedings* 78(1). Iowa State University Aldizkari Digitala.
- Halligan, S. L., eta Yehuda, R. (2000). Risk Factors for posttraumatic stress disorder. NY: *Department of Psychiatry, Mount Sinai School of Medicine*.
- Harris, R. (2017). Trauma-informed-practice-in-action. Teacher. Australian Council for Educational Research (ACER).

- Hatch, S. L., Jones, P. B., Kuh, D., Hardy, R., Wadsworth, M. E., eta Richards, M. (2007). Childhood cognitive ability and adult mental health in the British 1946 birth cohort. *Social science & medicine*, 64(11), 2285-2296.
- Henderson, N., eta Milstein, M. M. (2003). Resiliency in schools: Making it happen for students and educators. *Corwin press*.
- Hernández, R. P., eta Gras, R. M. L. (2005). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 21(1), 11-17.
- Herzog, M.. (2021). “He Ended up Like a Merguez Sausage”. Trauma in a French High Security Prison. *Kriminologie-Das Online-Journal Criminology-The Online Journal*, (3), 180-197
- Honor, G. (2019). Attachment Disorders. *Journal of Pediatric Health Care*, 33(5), 612-622.
- Idsoe, T., Vaillancourt, T., Dyregrov, A., Hagen, K. A., Ogden, T., eta Nærde, A. (2021). Bullying victimization and trauma. *Frontiers in psychiatry*, 11, 480353.
- Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto.
- Iribarren, L. A. (2010). Familia ereduak gaurko eskolan. *Tantak. Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Aldizkaria*, 22(1).
- Jadue, J. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 193-204.
- Jimenez, J. (2021). Vicarious trauma in mental health care providers. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 24, 100451.
- Jones, G. (2019). *A policy analysis of state policies and guidelines for trauma informed school practices implementation*. (Doktorego tesia, Saint Louis University).
- Jubani, C. eta Kumpfer, K. L. (2013). An effective family skills-based intervention for the prevention of health problems in children of alcohol and drug-abusing parents. *Pedagogía social: aldizkari interunibersitarioa*.
- Kaplow, J. B. (2021). Identifying bereavement-related markers of mental and behavioral health problems among clinic-referred adolescents. *Psychiatric research and clinical practice*, 3(2), 88-96.
- Kestly, T., Cozolino, L., Baylin, J., Hughes, D., Gilbert, P., McIntosh, J., ... eta Kline, M. (2024). *The Handbook of Trauma-Transformative Practice: Emerging Therapeutic Frameworks for Supporting Individuals, Families or Communities Impacted by Abuse and Violence*. Jessica Kingsley Publishers.

- Kuban, C. (2015). Healing trauma through art. *Reclaiming Children and Youth*, 24(2),18.
- Lereya, S. T. eta Wolke, D., (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*, 100(9), 879-885.
- Levin, A., Tonelli, M., Bonventre, J., Coresh, J., Donner, J. A., Fogo, A. B., ... eta Yang, C. W. (2017). Global kidney health 2017 and beyond: a roadmap for closing gaps in care, research, and policy. *The Lancet*, 390(10105), 1888-1917.
- López, A. (2010). Adolescent propensity to engage in health risky behaviors: The role of individual resilience. *International journal of environmental research and public health*, 7(5), 2161-2176.
- López, M. (2016). “Childhood Cuts Festered and Never Scabbed Over”: Child Abuse in Toni Morrison’s *God Help the Child*.
- Madariaga J. M. (coord.) (2014). *Nuevas miradas sobre resiliencia*. Gedisa.
- Manso, J. M. M. (2004). Maltrato infantil: análisis diferencial entre el abandono físico y el emocional. *Psicología y Salud*, 14(2), 215-227.
- Marshall, D. F., Passarotti, A. M., Ryan, K. A., Kamali, M., Saunders, E. F., Pester, B., ... eta Langenecker, S. A. (2016). Deficient inhibitory control as an outcome of childhood trauma. *Psychiatry research*, 235, 7-12.
- Martindale, D. (2018). Attachment-aware schools. *SecEd*. The voice for secondary education.
- Martín de Castro, J. M., Alonso, I. y Tresserras, A. (2016). Aportaciones del paradigma de resiliencia a la acción socioeducativa. El caso del centro de menores extranjeros no acompañados Zabaloetxe. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 157-168.
- Martínez, G. (2022). Alrededor de las narrativas victimales: algunos paralelismos entre las víctimas del terrorismo y otros delitos graves en términos de justicia epistémica y resiliencia. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 24, (50), 11-35.
- Martínez, J. (2023). La participación de los diferentes sectores de la comunidad escolar en la acogida del alumnado extranjero: la visión de las familias. *Revista complutense de educación*.
- Martínez, N., García, E., eta Fernández, R. (2021). Experiencias adversas infantiles y cronificación psicótica. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 49(4).
- Martínez, U. (2012). La acogida a los inmigrantes: los campos de internamiento. *Revista Andaluza de Antropología*, 3, 51-79.

- Marty, C., eta Carvajal, C. (2005). Maltrato infantil como factor de riesgo de trastorno por estrés postraumático en la adultez. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3), 180-187.
- Mateu, R. (2023). Different contributions of resilience and contextual factors to levels of anxiety, stress, and depression in parents of autistic children. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-11.
- Maybery, D., Ling, L., Szakacs, E., eta Reupert, A. (2005). Children of a parent with a mental illness: perspectives on need. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(2), 78-88.
- Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., eta Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2).
- Mebarak, M. R., Martínez, M. L., Sánchez, A., eta Lozano, J. E. (2010). Una revisión acerca de la sintomatología del abuso sexual infantil. *Psicología desde el Caribe*, (25), 128-154.
- Méndez, R., (2021). Volunteers' compassion fatigue, compassion satisfaction, and post-traumatic growth during the SARS-CoV-2 lockdown in Spain: Self-compassion and self-determination as predictors. *PLoS One*, 16(9).
- MEFP. (2023) Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. 2021-2022 ikasturtea. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022.html>-tik berreskuratua.
- Mesa, J. M. eta Moya, J. J. (2015). Changes in quality of life after 3 months of usual care in a large sample of patients with noncancer pain: The "QOOL: Quality of Life and Pain" Study. *Pain Practice*, 15(7), 633-642.
- Mikic, N. eta Terradas, M. M. (2014). Mentalization and attachment representations: A theoretical contribution to the understanding of reactive attachment disorder. *Bulletin of the Menninger clinic*, 78(1), 34
- Moreno, N., (2019). Effectiveness of trauma-focused cognitive behavioral therapy for terrorism victims with very long-term emotional disorders. *Psicothema*, 31(4), 400.
- Muris, P., Meesters, C., eta Timmermans, A. (2013). Some youths have a gloomy side: Correlates of the dark triad personality traits in non-clinical adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 44, 658-665.

- Murphey, D., eta Sacks, V. (2019). Supporting Students with Adverse Childhood Experiences: How Educators and Schools Can Help. *American Educator*, 43(2), 8-11.
- Murray, J. (2007). The cycle of punishment: Social exclusion of prisoners and their children. *Criminology & Criminal Justice*, 7(1), 55-81.
- National Institute for Health and Care Excellence. (2016). Major trauma: assessment and initial management. NICE guideline.
- Navarro, R. E. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-20.
- Nelson, L. R., eta Colaner, C. W. (2018). Becoming a transracial family: Communicatively negotiating divergent identities in families formed through transracial adoption. *Journal of Family Communication*, 18(1), 51-67.
- Noriega, G., Angulo, B. eta Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, 58, 42-48.
- Orgilés, M., eta Samper, M. (2011). El impacto del divorcio en la calidad de vida de los niños de 8 a 12 años de edad en la provincia de Alicante. *Gaceta sanitaria*, 25, 490-494.
- Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M., eta Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(3), 979-989.
- Osuna, M. J. P., Cabrera, J. H., eta Morales, M. C. M. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child abuse & neglect*, 24(7), 911-924.
- Palamarchuk, I. S., eta Vaillancourt, T. (2022). Integrative brain dynamics in childhood bullying victimization: cognitive and emotional convergence associated with stress psychopathology. *Frontiers in integrative neuroscience*, 16, 782154.
- Pereda, N. (2009). Consecuencias psicológicas iniciales del abuso sexual infantil. *Pap. psicol*, 135-144.
- Pereda, N. (2010). El espectro del abuso sexual en la infancia: definición y tipología. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente*, 16, 69-78.
- Pérez, I. (2021). *Efectos psicológicos de la pérdida de un ser querido por desaparición: recomendaciones para el tratamiento de los familiares* (Master tesis, Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación).

- Pérez, I. M. C., López, C., Alcántara, M., Sáez, M. C., Fernández, V., et al. Pérez, A. M. (2020). Consecuencias del maltrato crónico intrafamiliar en la infancia: Trauma del desarrollo. *Papeles del psicólogo*, 41(3), 219-232.
- Perry, B. D., et al. Szalavitz, M. (2017). *The boy who was raised as a dog: And other stories from a child psychiatrist's notebook--What traumatized children can teach us about loss, love, and healing*. Hachette UK.
- Portugal, M. L., Castejón, J. L. et al. Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Poon, E., Ellis, D. A., Fitzgerald, H. E., et al. Zucker, R. A. (2000). Intellectual, cognitive, and academic performance among sons of alcoholics during the early school years: Differences related to subtypes of familial alcoholism. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24(7), 1020-1027.
- Prevention, V. (2020). About the CDC-Kaiser ACE Study. 19(29), 5-3.
- Puig, G. et al. Rubio, J. L. (2015). *Tutores de Resiliencia: dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Gedisa.
- Quichimbo, K. A., et al. Ramírez, J. I. (2023). *Desarrollo de estrategias de comunicación interna para la mitigación de la violencia intrafamiliar en la Unidad Educativa 10 de enero, del cantón San Miguel, 2023* (Doktorego tesia, Universidad Estatal de Bolívar. Facultad de Ciencias Administrativas Gestión Empresarial e Informática).
- Ramírez, C., et al. Ramírez, S. M. (2023). Relación del apego seguro y área de ajuste personal: estudio de caso único.
- Rebaza, A. D. (2021). Apego emocional en adolescentes en estado de abandono material y/o moral: revisión sistemática de los años 2015 al 2020.
- Robertson, O. (2007). El impacto que el encarcelamiento de un(a) progenitor(a) tiene sobre sus hijos. Suiza: Quaker United Nations Office.
- Robledo, M. B. (2023). *Memorias colectivas* (Doktorego tesia, Universidad Nacional de La Plata).
- Rodríguez, B., Fernández, A., et al. Bayón, C. (2005). Trauma, disociación y somatización. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 1, 27-38.
- Rodríguez, M. (2016). Elaborating on the conceptual underpinnings of resilience. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 497-502.

- Roig, M. (2019). Psychological distress and resilience of mothers and fathers with respect to the neurobehavioral performance of small-for-gestational-age newborns. *Health and quality of life outcomes*, 17, 1-13.
- Romero, D. (2016). Discurso público-privado y elaboración del trauma: autobiografías de mujeres maltratadas. *DeSignis*, (24), 0061-87.
- Romero, N. (2017). Traumas infantiles en la edad adulta.
- Rose, J. eta Gilbert, L. (2017). Attachment Aware Schools. En D. Colley y P. Cooper (ed.), *Attachment and Emotional Development in the Classroom* (65-81). Jessica Kingsley Publishers.
- Ruiz, M. G. S., eta Castillo, L. H. S. (2022). Estrés traumático secundario y conductas de autocuidado en una muestra de psicólogos clínicos de Guadalajara. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(24), 69-105.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344.
- Rygaard, N. P. (2008). *El niño abandonado. Guía para el tratamiento de los trastornos de apego*. Gedisa.
- Sacks, V., eta Murphey, D. (2018). The prevalence of adverse childhood experiences, nationally, by state, and by race or ethnicity. *Child trends*, 3.
- Salvador, M. C. (2009). El trauma psicológico: un proceso neurofisiológico con consecuencias psicológicas. *Revista de psicoterapia*, 20(80), 5-16.
- Samsha: Huang, L.; Flatow, R.; Biggs, T.; Afayee, S.; Smith, K.; Clark, T. & Blake, M. (2014): SAMHSA's Concept of Trauma and Guidance for a Trauma-Informed Approach, Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA).
- Santos, R. (2013). *Levantarse y luchar: Cómo superar la adversidad con la resiliencia*. Conecta.
- Sanz, C. (2020). La gestión cultural del suicidio y la salud mental. Estudio de caso: los centros cívicos de Barcelona.
- Sarraga, H., Tresserras, A., Galarraga, H., ea Fernández, O. (2023). Función docente y ACE (Adverse Childhood Experiences): una experiencia en la formación inicial del profesorado de educación infantil.
- Segrelles, M. (2023). *Abraza a la niña que fuiste: Sana las heridas del pasado y reconecta con tu interior*. Bruguera.

- Sepúlveda, A. (2006). La violencia de género como causa de maltrato infantil. *Cuadernos de medicina forense*, (43-44), 149-164.
- Sierra, P., eta Moya, J. J. (2012). El apego en la Escuela Infantil: algunas claves de detección e intervención. *Psicología educativa*, 18(2), 181-191.
- Silberg, J. (2019). *El niño superviviente. Curar el trauma de desarrollo y la disociación*. Desclée De Browuswer Editoriala.
- Sistiaga, I., eta Lasarte, G. (2019). Haurtzaroko esperientzia gogor goiztiarren ondorioz trauma-egoeran egon daitezkeen ikasleenganako hurbilpena. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, (69), 99-119.
- Smith, A. A., Gerth, J., Sineath, R. C., Barzilay, J., Becerra-Culqui, T. A., Getahun, D., ... eta Goodman, M. (2018). Association between gender confirmation treatments and perceived gender congruence, body image satisfaction, and mental health in a cohort of transgender individuals. *The journal of sexual medicine*, 15(4), 591-600.
- Soler, C. (2008). Las reacciones postraumáticas en la infancia y adolescencia maltratada: el trauma complejo.
- Soto, A eta Rubí, P (2021): «Experiencias adversas en la infancia, funcionalidad familiar y salud mental». *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 11-24.
- Tabarini, A. (2017). Los factores de exclusión educativa en España. Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. Unicef Comité Español.
- Thomas, S., Crosby, S. y Vanderhaar, J. (2019). Trauma-Informed Practices in Schools Across Two Decades: An Interdisciplinary Review of Research. *Review of Research in Education*, 43, 422-452.
- Tobin, M. (2016). Childhood trauma: Developmental pathways and implications for the classroom.
- Torres, V. L. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social/Education and resilience: wings of social change. *Actualidades investigativas en educación*, 10(2).
- Toth, S. L., eta Cicchetti, D. (2013). A developmental psychopathology perspective on child maltreatment. *Child maltreatment*, 18(3), 135-139.
- Touza, C. (2002). Las consecuencias del maltrato y del abandono en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes institucionalizados. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- Trends, C. (2009). Effective and promising summer learning programs and approaches for economically-disadvantaged children and youth.

- Uriarte, J. D. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela.
- Vaillancourt, T. et al Palamarchuk, I. S. (2022). Integrative brain dynamics in childhood bullying victimization: cognitive and emotional convergence associated with stress psychopathology. *Frontiers in integrative neuroscience*, 16, 782154.
- Valdés, Á. A., et al Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Váldez López de Morales, C. A. (2005). *Desintegración familiar y sus efectos en el ámbito educativo* (Doktorego tesia San Carlos de Guatemalako Unibertsitatea).
- Valgañón, M. (2014). Estilo de funcionamiento de las familias de acogida y conducta adaptativa-autoconcepto de los niños, niñas y adolescentes bajo su cuidado. *Salud & Sociedad*, 5(2), 156-169.
- Van Den Bos, G. R. (Ed.). (2013). APA dictionary of clinical psychology. American Psychological Association.
- Van Der Kolk, B. (2020). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la superación del trauma*. Eleftheria.
- Van Der Kolk, B. (2021). Developmental trauma disorder: A legacy of attachment trauma in victimized children. *Journal of traumatic stress*, 34(4), 711-720.
- Varela, J. J., Torres-Vallejos, J., González, C., et al García, O. (2020). La percepción de apego con la escuela como un factor protector para conductas antisociales en escolares chilenos. *Psykhé (Santiago)*, 29(2), 1-12.
- Velásquez, J., et al Cardona, I. C. (2023). Estrategias De Intervención Desde El Abordaje Cognitivo Conductual Del Duelo Infantil: Una Revisión Sistemática De La Literatura.
- Zeanah, C. H., et al Sonuga, E. J. (2016). The effects of early trauma and deprivation on human development—from measuring cumulative risk to characterizing specific mechanisms. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(10), 1099-1102.

7. Eranskinak

1. Eranskina: Esperientzia gogor goiztiarrak



2. Eranskina: Egoera gogor goiztiarren eraginak garapenean



3. Eranskina: Esperientzia gogor goiztiarren eraginak osasunean



4. Eranskina: Esperientzia gogor goiztiarren eraginak hezkuntzan



5. Eranskina: Esperientzia gogor goiztiarren adierazleak



6. Eranskina: Esperientzia gogor goiztiarren artatze gomendioak



7. Eranskina: Esperientzia gogor goiztiarrak artatzeko irakaslearen eskuliburua

EGOERA GOGOR GOIZTIARRAK ARTATZEKO IRAKASLEAREN ESKULIBURUA



ADIERAZLEAK

ASPEKTU KOGNITIBOAK

- Hizkuntzaren atzerapenak edo nahasmenduak azaltzen direnean arreta jarri.
- Funtzio exekutiboetan aldatzeak arduraz hartu (logika, memoria, arreta, inhibizio, ondorioen aurreikuspena eta planifikazioa).

ASPEKTU EMOZIONALAK

- Emozioak erregulatzen eta adierazterako garaian autokontrolatzen dakien behatu.
- Muturreko adierazpen afektiboak azaltzearekin kontu izan.
- Segurtasuna eta enpatia eragari kasu eman.

ASPEKTU SOZIALAK

- Disruptiboa izateko eta atentzioa deitzeko beharrezko kontuz.
- Diziplinari ezarekin eta arauetara egitearekin
- Sozializatzeko arazoak
- Harreman osasuntsuak eraikitze zailtasunak.
- Atxikimenduan aldatzeak.

Adi ASPEKTU PSIKOLOGIKO hauekin

- Abulia.
- Apatia.
- Antsietatea.
- Estresa.
- Lotsa.
- Beldurra.
- Autoestimua baxua.
- Guxiagatasun sentimendua.
- Hipersentsibilitatea.

Adi ASPEKTU FISIKO hauekin (senda)

- Garbia dator.
- Arropa egokia darama.
- Puntual aldatzen da.
- Absentzia-maila altua du.
- Etxean biolentzia pairatzen du.
- Ohiko zainketa medikuen gabezia du.
- Elikadura eta loaren asaldurak adierazten ditu.

GOBENDIOAK

Escola-errutina bat diseinatu, lana denbora laburretan antolatuz, zeregin funtzional zein metodo multisensorialekin eta bere curriculum-maila errealeara egokituta. Eskolako profesional guztien arteko koordinazioa eta diziplinariartekotasuna bermatu.



Galdeiozu zer sentitu eta pentsatzen duen horrela jokatzeko eta lagundu amorruta, gorrotoa... bezalako sentimenduak ulertu eta bideratzen. Konfiantzazko oinarri segurua izan eta entzuteko borondatea adierazi.



Pertsonen arteko harremanak eta trebetasun sozial eta emozionalak landu eta sendatu jokabide-arazoak artatzeko teknika ezberdinak aplikatu (autoinstrukzioak, gatazken koadernoak, emozioak kudeatzeko termometroa...). Bere min emozionala eta ikasteko zein harremanatzeko zailtasunak aitortu.



Irma agertu, segurtasunez eta zigorrekin mehatxatu gabe; giro egokia sortu haurra epaitua senti ez dadin eta askatasunez adieraz dadin. Benetako gogoia eta interesa erakustea bere jardunean, bere lanagatik zoriaduz eta gelako protagonista senti dadin zereginak emanez.



Berarekiko harremana lehenetsi laguntza, babesa eta aholkuak eskaini eta pertsona baldintzarik gabe onartu eta maitatu, epaitu gabe. Bere osasun emozional, fisiko eta mentaleko beharrik asetu.

