

# Jakingarriak

**Umeen  
tratu txarrak**



**Argitaratzailea:**  
Mondragon Unibertsitatea  
Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

**Laguntzailea:**  
Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza,  
Unibertsitate eta Ikerketa Saila

**Erredakzioa:**  
Mondragon Unibertsitatea. Humanitateak  
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea.  
Dorleta auzoa z/g  
20540 Eskoriatza  
Tfnoa: 943-714157  
Faxa: 943-714032  
Helbide elektronikoa: [liburutegia@huhezi.edu](mailto:liburutegia@huhezi.edu)

**Zuzendaritza:**  
Elena Lopez de Arana

**Erredakzio Kontseilua:**  
Idurre Alonso, Iñigo Arteatx,  
Oihana Elorza eta Alexander Muela

**Erredakzio Idazkaria:**  
Agurtzane Bikuña

**Itzultzailea:**  
Iñigo Arteatx

**Euskara zuzentzailea:**  
Iñigo Arteatx

**Diseinua:**  
Javi Palao eta Ania Amann Vargas (Estudio DDP)

**Imprimategia:**  
Antza inprimategia

L.G.: SS-981/92

ISSN 1697-6215



Pagorriaga programa (2011)

# aurkibidea

## BERRI BIBLIOGRAFIKOAK

**4** Liburu berrien albisteak

**6** Esan dute

## GAI MONOGRAFIKOA

# Umeen tratu txarrak

**8** Sarrera

**10** Alexander Muela

Hurrei emandako tratu txarrari buruzko zenbait mito eta uste faltsu

**22** Amaia Arrieta

Eskolaren rola umeen babesgabetasunaren aurrean

**25** Nora Amiano, Agustin Linazasoro, Nekane Balluerka eta Alexander Muela

Pagorriaga programa: babesgabetasun egoeran dauden gazteentzat animali eta naturan oinarritutako esku-hartzea

**32** Irantzu Del Portillo

Eskolatik erresilientziaz



Corbalán, F. (2011).  
*Mates de cerca*.  
Barcelona: Graó.



Schinca, M. (2011).  
*Manual de psicometría,  
ritmo y expresión corporal*.  
Madrid: Wolters Kluwer España.

Fernando Corbalanen azken argitalpena da. Egunkari batentzat idatzi zituen 103 artikulua labur biltzen ditu liburuak. Eguneroko matematika da lantzen duen gaia, beti ere, egilearen estiloan, umore pixka batekin matematikaz inguraturik gaudela agerian jarriz.

Matematika arloa hezkuntzako etapa guztietan ikasten den arren, askotan, gero, ikasgelatik kanpo erosketetan eta gutxi gehiagotan besterik ez da ikusten bere beharra. Guztiok askotan galdetu izan dugu: zertarako ikasi matematika? Eta sarri askotan jaso izan dugun erantzuna honako hau izan da: "gauza guztietarako" edo "ikusiko duzu aurrerago." Galdera hauen erantzunari buruz hausnartzeko aukera ematen digu autoreak liburu honen bidez. Matematika egunero ikusi, bizi, sentitu eta erabili egiten dugu; publizitatea, artea, zenbakien inguruko kuriositateak, kirola, mapak, bideak, meteorologia, loteria... gai hurbil hauen bidez matematikaren baliotasunaz jabetzen gara.

Irakurtzeko errazak eta laburrak diren pasarteez osatuta, erabilgarria izan daiteke irakasleentzat euren praktikari buruz hausnartzeko eta bertatik baliabide ezberdinak eskuratu ahal izateko. Baliagarria gure begirada zabaltzeko eta aberasteko!

Oihana Elorza  
Mondragon Unibertsitateko Humanitate  
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

Tradizioz hezkuntzan alderdi kognitiboaren garapena lehenetsi da beste guztien gainetik. Horrek eraman gaitu ahaztera eta, batzuetan gutxiestera, izugarri garrantzitsuak diren alderdi afektibo-soziala eta motorea. Aipatutako azken garapen alderdian jartzen du arreta hemen aurkeztu nahi dugun liburu honek.

Egileak gogora ekartzen digu gorputzak erlazioan jartzen dituela norberaren barne mundua eta norbera kokatuta dagoen kanpo mundua, hots, gertuko pertsonak zein testuinguru fisikoa. Hortaz, gorputzak baimentzen duen erlazio horrek aukera ematen digu norbere buruaren eta testuinguruaren ezagutza gartzeko eta aberasteko. Horregatik, Marta Schincak espazio bat aldarrikatzen du non umeei aukera duten harremanak eta ingurua laztantzeko, usaintzeko, dastatzeko, sentitzeko, partekatzeko...

Guzti hau aurrera eramateko liburu honek hainbat adibide eskaintzen ditu, oso lagungarriak direnak umeen garapen globala ziurtatzeko.

Elena Lopez de Arana  
Mondragon Unibertsitateko Humanitate  
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea





Esteve, O., Melief, K. eta  
Alsina, A. (2011).  
*Creando mi profesión.*  
*Una propuesta para el desarrollo  
profesional del profesorado.*  
Barcelona: Octaedro.



Brizandine, L. (2010).  
*El cerebro masculino. Las claves  
científicas de cómo piensan y  
actúan los hombres y los niños.*  
Barcelona: Editorial RBA.

Nola hobetu irakaskuntza? Kezka hau konpartitzen dute irakasleen formazioan aritzen diren hainbat pertsonak. Hemendik jaió zen, hain zuzen ere, liburu honetarako ideia.

Liburua baliagarria izan daiteke gaur egun irakasle direnentzat, zein etorkizuneko irakasle izateko "ikasten" ari direnentzat ere. Irakasleei pedagogikoki jarduteko modu bat eskaintzen dielako eta ikasleei, berriz, autoikaskuntza eta erregulaziorako tresna batzuen berri ematen dielako, horiek era autonomoan nola erabili adieraziz. Hau guztia gaur egun hainbat aldiz entzuten dugun hausnartzeko kompetentzia lortzeko. Tresna hauek era askotakoak izan daitezkeela erakusten zaigu eta hausnarketa sistematizatzeko modu bat azaleratzen digute, zeina hiru motatako interakzioaren bitartez ematen den: norbanakoarekin, beste pertsona batzuekin eta adituekin.

Praktikatik ikasten denaren ideia azpimarratzen da liburu honetan. Gelditu gaitezen, bada, une batean pentsatzen; zabal ditzagun gure zentzumen guztiak eta egin dezagun ahalegina egiten duguna hobetzeko eta nahi duguna lortzeko!

Oihana Elorza  
Mondragon Unibertsitateko Humanitate  
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

Liburu honetan solasaldi anitzen objektua izan den gaiari, neskatila-emakume eta mutiko-gizonen arteko ezberdintasunak alegia, erantzuna ematen zaio. Brizandinek psikofisiologia alorrean eginiko ikerketetatik edan du liburua osatzeko. Hori oinarri izanik, mutikoen eta gizonen jokabideak deskribatzeaz gain, horien jatorri neurobiologikoa (estrukturalak eta hormonalak) deskubritzen doa. Honela, ohiko topikoetatik ihes egin ez ebidentiak eskuratzen joaten da irakurlea, ondorioztatzeko garuna ezberdina dela sexuaren arabera.

Sexuan, eta ez generoan, jartzen du fokua egileak. Kulturak gudan eta eraikitzen dugun genero identitatean eragina duela ezin da zalantzan jarri. Halaber, ezin ukatuzkoa da baita ere ezberdinak direla gure genomak dagoen informazioa eta, ondorioz, horren arabera izaten ditugun pentsamenduak edota jokabideak.

Gonbidatzen zaituztet, beraz, liburua irakurtzera, gure profesiorako baliagarria izateaz gain gure bizitzarako ere hainbat giltza dituelako.

Elena Lopez de Arana  
Mondragon Unibertsitateko Humanitate  
eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

# Esan dute

“ La única decisión que debe tomar el profesor en el proceso de evaluación no es la calificación del estudiante. Las notas académicas son, sin duda, una exigencia administrativa inherente a nuestra profesión. No obstante, creemos que no cobramos para calificar, sino para tratar de que el alumnado aprenda todo lo que le sea posible, desarrolle sus capacidades y potencialidades, transfiera sus conocimientos a lo que hay fuera del ámbito escolar, sea un ciudadano, libre, solidario, responsable y crítico...

de Pro, A. (2011).

¿Cuántos alumnos debo suspender para ser un buen profesor?

*Alambique*, 68, 90. or.

“ Uno de los pocos ámbitos profesionales que aún quedan en el aislamiento y la falta de supervisión es el educativo. Razones puede haber muchas, pero básicamente a los profesores se nos ha obviado la suficiente atención y formación como profesionales y, por otro lado, los responsables de los centros educativos no se han sentido con la autoridad moral para exigir una metodología de la institución, se han conformado con exigir sólo la impartición de los contenidos. Incluso con respecto a la evaluación, normalmente sólo se ha venido exigiendo el qué y el cuándo, pero no el cómo ni el por qué.

Malpica, F. (2007).

La soledad en la cultura docente y sus consecuencias para la calidad pedagógica.

*Aula*, 165, 66. or.

“ A menudo se defienden tópicos como como el carácter experimental de la ciencia, el pensamiento divergente, el aprendizaje constructivista, la transferencia del conocimiento a la vida cotidiana, el trabajo colaborativo... Todos conven-

dremos en que, si estos referentes están en nuestras intenciones y finalidades educativas o en nuestros planteamientos metodológicos e ideológicos, deberían palpase en el contenido seleccionado, en las actividades planteadas, en los materiales y recursos utilizados... y, por supuesto, a la hora de valorar o calificar el aprendizaje del alumno. Sin embargo, no parece claro que exista esta supuesta coherencia global cuando vemos la realidad de las aulas.

de Pro, A. (2011).

¿Cuántos alumnos debo suspender para ser un buen profesor?

*Alambique*, 68, 94. or.

“ La memoria y el aprendizaje no deben estar centrados sólo en las aptitudes memorísticas, en la práctica, hábitos y esfuerzo, en el aprendizaje significativo, en la autorregulación cognitiva, sino también, de un modo especial, en el conocimiento y la autorregulación de las autocompetencias cognitivo-emocionales o moldes mentales.

Hernández, P. (2007).

Moldes mentales y emociones en el rendimiento de la memoria.

*Aula*, 166, 25. or.

“ Nuestra intención era que averiguasen qué se hace y qué se puede hacer desde el arte con el reciclado de la basura tecnológica, que desarrollasen su creatividad mediante la realización de una producción artística con material tecnológico y audiovisual obsoleto, que experimentasen a través del videoarte, y que fueran capaces de preparar unidades didácticas y utilizarlas en el marco de la ecuación artística en primaria.

Mampaso, A.M. (2011).

Creación de videoesculturas y móviles tuneados.

Dos experiencias artísticas para desarrollar competencias.

*Aula de Innovación educativa*, 202, 57. or.



Muela, A. (2007). *Haurrei emandako tratu txarrak: antzematea, jatorria eta ondorioak*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea

“ Con una propuesta pedagógica en circo social se consigue estimular la creatividad y promover las aptitudes sociales del participante. Un circo en el que los mismos niños o jóvenes participan y que resulta ser una oferta íntegra en la que pueden mejorar y desarrollar sus facultades relativas a la representación y presentación; la habilidad, coordinación motriz y motricidad; la creatividad y fantasía; y la cooperación y comunicación.

Alcántara, A., Llotje, T. eta López Villora, J. (2011). El circo social. Una herramienta educativa y de transformación social. *Aula de Innovación educativa*, 202, 57. or.

“ En primer lugar, se ha constatado que los niños seguros manifiestan mayores habilidades sociales y emocionales que los niños evitativos. En estos últimos, la falta de respuesta, el rechazo y la frialdad de las figuras de apego pueden explicar las dificultades para participar en las interacciones

sociales, así como las escasas habilidades para empatizar, expresar, regular y comprender las emociones.

Eceiza, A., Ortiz, M.J. eta Apodaca, P. (2011). Apego y afiliación: la seguridad del apego y las relaciones entre iguales en la infancia. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 242. or.

“ Una pedagogía que produzca herramientas con las que resistir la normalización heteropatriarcal requiere romper con la mirada que prescribe que lo natural es que las prácticas de masculinidad sean cosa de cuerpos sexuados-hombres y las de feminidad de cuerpos sexuados-mujer, dentro de una correspondencia heterosexual, pues es una herencia obsoleta, ficticia y opresora.

Ruiz Garriaga, A. (2011). Notas para una pedagogía no confrontativa. La diversidad afectivo-sexual. *Cuadernos de Pedagogía*, 414, 60. or.

# Umeen tratu txarrak

Orain dela gutxira arte umeez ez zituzten gaur egun dituzten eskubideak. Lehen umeen ongizateak ez zuen orain daukan garrantzia.

Zorionez, guzti hori aldatzen joan da; gaur egun gure komunitateak eta gure instituzioek umeen ongizatea bermatze aldera jokatzen dute, pentsatzen delako umeez ez dutela sufritu behar, haurtzarora etapa zorionsua izan behar dela.

Deskribatutako kontzepzioa oso hedatuta egon arren, egon badaude ume batzuk baldintza egokietan hazten ez direnak, euren ongizatea eta zoriontasuna arriskuan jarriz. Honen adibideak topatu ahal ditugu egunkarrietan, irradian edota telebistan agertzen diren umeen tratu txarren inguruko berrietan.

Literaturan, umeen tratu txarren gaia, gehienetan, familia testuinguruan kokatu izan da, bertan eman ohi delako. Eskolak egoera horien aurrean hartu beharko lukeen rola inguruko argibide gutxi eskaini dira, ordea.

Gure ustetan, umeen tratu txarren prebentzioa, detekzioa eta esku hartzea komunitateko kide guztien ardura da, eskola eta bertako hezitzaileak barne. Hortaz, ezinbestekoa iruditu zaigu Jakingarriak 69. alean *UMEEN TRATU TXARRAK* gaia jorratzea, maisu maistrei orientabide batzuk eskaintzeko asmoz.

Eskola umeen ongizaterako behatoki pribilegiatua da. Hori dela eta, irakasleek aukera daukate umeen tratu txarrak goiz detektatzeko. Goiztiartasun horrek baimenduko du umearen egoeraren eta umearen sufrimenduaren ebaluazioa, ondoren umearen ongizatea lortzera edo berrezartzera zuzentzen den esku hartzea diseinatzeko eta aurrera eramateko.

Espero dugu ale hau hezitzaileentzako baliagarria izatea, umeen ongizatea eta zoriontasuna areagotu ahal dituzten neurriak har ditzaten...

Elena Lopez de Arana Prado





<http://adrianclavijo.files.wordpress.com/2010/06/garabatos.jpg>

# Haurrei emandako tratu txarrari buruzko zenbait mito eta uste faltsu

Alexander Muela

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

**Harremanetarako:** Alexander Muela. Haurtzaroaren Ongizaterako gunea. Humanitateak eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. Mondragon Unibertsitatea. Dorleta auzoa, z/g, 20540 ESKORIATZA. Telefonoa: 943714157. Faxa: 943714032. E-maila: amuela@mondragon.edu

## Sarrera

Haurrei tratu txar asko eta era ezberdinean eman zaizkie historian zehar: bai fisikoki, emozionalki, arduragabekeriak jokatuz, eta baita sexu-abusu eta laneko esplotazioaren bidez ere. Palacios-ek (2002) dioenez, gaur egun haurtzaroari buruz ditugun ideiak eta haurrekin ditugun harreman-motak nahiko berriak dira. Mendeetan zehar, haurrek ez zituzten gaur gizartean duten begirunea eta eskubideak eta gurasoen eta seme-alaben arteko harremanek zerikusi gutxi zuten gaurkoekin.

Haurrekiko tratu txarrak ez dira gertakari berriak. Aspalditik gertatu dira. Historiak esaten digunez, tratu txarren arazoa zibilizazioaren hastapenetik dator eta egin diren bidegabekeria hauek guztiak itsu-itsuan pasa dituzte bai familiek eta baita komunitateek ere (Aries, 1962; Radbill, 1968).

Lloyd DeMause-k (1982) bere esaldi xeble batean horrela zioen: "Haurtzaroaren historia orain dela gutxi amaitu den amesgaizto bat izan da".

## Bizitzeko eskubidea

Antzina, indartsuenen legea zenean nagusi, haurrek ez zuten eskubiderik, bizitzeko eskubidea erritualen bidez ematen zitzaien. Ordura arte, haurra nortasunik gabeko pertsona zen eta inolako aladurarik gabe saldu, abandonatu edo hil zitzaizkion. Aitak jaioberria

berea zela onartu eta umearekin nahi zuena egiteko eskubidea zuten, eskubide hori legeek berretsi egiten zuten eta aitak haurra ez onartzeko arrazoia edozein izan zitekeen, ez bakarrik emakumearen fidelotasun eza. Haurra onartua bazen, familiako kide izango zen eta aita arduratzen zen umearen mantenuaz, heziketa eta bideratzeaz hura adin-nagusitasunera iritsi bitartean (Bajo eta Betrán, 1998). Antzinako Erroman, adibidez, jaioberria aitaren oinetan uzten zuten. Semetzat hartu nahi bazuen, gelditu eta besoetan hartzen zuten. Haurrarendik urruntzen bazen, haurra kale gorrian uzten zuten. Umea hotzez edo gosez hiltzen ez bazen, haren ardura hartu nahi zuen edonork har zezakeen eta bere morroi egin (Gracia eta Musitu, 1993).

Atenasen, aita izaten zen jaioberriaren jaun eta jabe. Aristotelek zioenez "gurasoak dira semearen eta esklaboaren jabeak eta nork bere ondasunekin edozer egitea zilegi du" (Sanmartin, 1999). Espartan, jaioberria Zaharren Biltzarrera eramaten zuten, bertako agurreek zerbaitetarako balio zuela erabakitzen bazuten, bizitzen uzten zioten; aldiz, kontrakoa esaten bazuten, Taijedo mendira eraman eta Baratro eta Apotetes amildegietara botatzen zuten basapiztien bazkarako. Aipagarria "Tollere infamum" erromatarren ohitura: Levana jainkosari erregutzen zioten, berak erabaki zezan jaioberriak bizitzen jarraitu behar zuten ala ez.

Bizitzeko eskubidea jaioberriak bizirauteko zuten gaitasuna eta abilezia jakiteko egiten ziren erritual eta proben bidez eskuratzen zen. Kultura batzuetan, dirudienek, jakiekin zerikusia zuten erritoez bizitzeko giltzarria eman zezaketen. Errito horietan, umeari ezpainetan likido pixka bat jartzen zitzaion (esnea, ez-tia edo ura) eta umeak onartu egin behar zuten bizirik irauteko. Ginea Berrian, adibidez, haurrak, ezpainetan jarritako ura onartzen ez bazuen, jaioberria baz-

tertu egiten zuten. Grezian eta beste zenbait kulturatan, naturaren aurrean jartzea bizirik irauteko beste proba bat izaten zen. Alemanian, haurrak izoztutako erreka batera botatzen zituzten eta negar egiten zutenak bakarrik erreskatatzen zituzten. Antzeko erritua zuten Amerikako indioek ere; haiek ur-putzuetara botatzen zituzten haurrak eta negar egiten zutenak edo ur-azalera igotzen zirenak bakarrik ateratzen zituzten (Radbill, 1968).

Gizarte batzuetan, haurra ez zuten pertsonatzat jotzen izena jarri arte; izenak ematen zion izana. Haur kristaua ez zuten zerukotzat hartzen kristautu arte, hau da, izen "kristaua" jarri arte. Haurra bataiatu baino lehen hiltzen bazen, uste zuten haren arima ez zela zerura joaten, linbora baizik eta betiko kondenatuta geratzen zela.

Haur ez-legitimoak, zokoratuak eta abusuak jasaten zituzten haurrak izaten ziren. Ez zuten kleroagandik onurarik jasotzen, ezta herentziarik ere. Haur ez-legitimoei ez zieten ongi-etorriak egiten, eta ostrazismora kondenatuta zeuden eta askotan abailduta sentitzen ziren amek zokoratzen edo hiltzen zituzten. Bizirik irauten bazuten, degradaziora eta tratu txarrak jasatera kondenatuak zeuden. 1917an egindako ikerketa batek dioenez, Chicagon jaiotako 4.000 edo 5.000 haur ez-legitimoetatik mila desagertzen omen ziren. 1915ean, Norvegian, haur horien eskubideak babestuko zituen legea onartu zen (Bensel, Rheinberger eta Radbill, 1997).

### Haurren hilketa eta abandonatzea

Haurren hilketa betidanik erabilitako praktika izan da haurrak gainetik kentzeko, bereziki, adimen urrikoak, ezindu fisikoak, ume goiztiarrak, bikiak, ezkontzaz kanpo jaiotako haurrak, eta familiaren edo komunitatearen baliabideak arriskuan jar zitzaketan haurrak. Greziar kulturaren, erromatarren, txinatarren, edo indiarren, ahulak, goiztiarrak, edo formalki deformatuak edo atzeratuak ziren haurrak gehienetan bizitzeko ez gai izendatzen zituzten (Gracia eta Musitu, 1993). Bikiak multzo honetan sartzen zituzten, deabruzat edo deabruak hartutakotzat jo ondoren.

Langer-ek (1973), "Infanticide: A Historical Survey" (Haur-hilketa: Ikerketa historikoa) artikuluan dioenez, "Haurren hilketa, aspalditik erabili izan da, eta ez bakarrik haurren sufrimenduari bukatzeko, oro har, familien edo komunitateen baliabideak arriskuan jar zitzaketarekin bukatzeko baizik". IV. mendera arte, Grezian eta Erroman, ez legeek, ezta herritarrek ere haurrak hiltzeari ez zioten ezer txarrik ikusten. Greziarrek ez zuten elbarrituak hazterik nahi, haien ezintasun fisikoak ondorengoak heredatuko zituztelakoan; ondorioz, haur osasuntsuek bakarrik zeukaten bizitzeko es-

kubidea. Platonek praktika hauek onartu egiten zituen eta Aristotelek haur elbarrituak ez haztea ahalbidetuko zuen legea egitea gomendatu zuen. Soranus-ek, bigarren mendeko medikuak ere, jaioberriak nola zeuden aztertzeko, eta hazi edo ez erabakitzeko emaginak prestatu zituen. 12 tauletako lege erromatarrek ume akastunak haztea debekatuak zuten. Haurrak elementuen aurrean jartzea sarritan erabiltzen zen eta lege erromatarrek aitari ematen zion haurraren bizitza edo heriotza erabakitzeko ahalmena. Beraz, seme-alaben hilketa justifikatua zegoen, haurrak gurasoena zirelako (Bensel, Rheinberger eta Radbill, 1997).

Formaz edo neurritz perfektuak ez zirenak, gehiegi edo gutxiegi negar egiten zutenak edo ginekologia liburutetan deskribatzen zituztenak bezalakoak ez zirenean, hil egiten zituzten (DeMause, 1982).

Bibliak haurren hilketei buruzko zenbait adibide erreal edo inplizitu eskaintzen ditu. Genesian, Bibliako lehen liburuan, Jaungoikoak Abrahami semea sakrifikatzen eskatu eta hark eskaerari baietz esan omen zion, azkenean bete ez zuen arren. Ahaz erregeak, berriz, seme-alabak sutan erre omen zituen eta Herodesek Nazaretoko Jesusen bila zebilela, izugarrizko sarraskia egin (Gelles eta Pedrick-Cornell, 1985).

Kristau Aroaren hasieran, erromatarren eta greziarren gizakiari buruzko ideiak dezente aldatu ziren. Bai Legeak, baita herritarrek ere, haur-hilketak gaitzesten hasi ziren; K.o. 374. urtean, Erromako legeek, haur-hilketak erailketak zirela eta, epaitzen hasi ziren. K.o. IV. mendea, historikoki mende garrantzitsua izan zen, Konstantino Handiak (lehen enperadore kristauak) ume txiroen mantenuaz eta heziketaz Estatu arduratuko zela erabaki baitzuen eta haurrak jendaurrean erakustea, saltzea eta hiltzea galaraziko zuela. Gainera, haurren ongizateaz Estatuak arduratu behar zuen proposamena ofizialki ezarrita geratu zen (Jones, 1978).

Erdi Aroan (K.o. 476 eta 1453 urteen bitartean), haurren hilketa naturaren aurkako krimentzat hartu zen eta oso gogor zigortu. Elizak bultzatutako joera izan zen; halere, Erdi Aroaren erdi aldera arte, neskek hiltzea oso arrunta zen, horren ondorioz mutilen populazioa handitu egin zen. Halere, hildakoen kopurua oso altua zen. Jaiotzen ziren umeetatik gutxi gorabehera erdia, 5 urte bete baino lehen hiltzen ziren (Barry eta Collins, 1999). Eta zigorra are handiagoa zen umea bataiatuta ez zegoenean, sakramentu hori jasotzen ez zuen umea "infernurako bidean egongo litzateke" (Bajo eta Betrán, 1998).

Umeak hiltzea, superstizioarekin, mistizismoarekin eta erritoekin izan duen lotura historiaurretik datorren kontua da. Irlandako zeltek, galiarrek, eskandinaviarrek,

egiptoarren, feniziarren, moabitarren, amondarren eta garai batzuetan israelarren praktikatu ohi zuten. Txinan, Egipton, Indian, Perun edo Mexikon umeak ibaira jaurtitzeko zizuten ondasunak eta uzta onak oparoak izango zirela ziurtatzeko. Egipton, adibidez, urtero neskatxa bat itotzen zen Nilo ibaian, bertako ura atara zedin eta lurrak emankorak izan zitezkeen. Txinan, haurrak hiltzea oso arrunta zen eta bereziki neskatilak, gaua iristean herriko sarrerara eramaten baitzituzten otso gosetiak asetzeko. Guanek nexkak jaino eta gutxira sutara botatzen zituzten. Palestinan, asiriarrak ekialderantz garaietan joan zirenean, Judako erregeek beren seme-alabak sakrifikatu zituzten, Jainkoaren onarpena jasotzeko modurik onena zela uste zutelako. Beste leku batzuetan, haurrak erretzean sortzen zen keak, jainkoen haserrearen lasaitu behar omen zuten. Eskandinaviako kronikak diotenez, Aun errege suediarrenak, bere seme-alabetatik bederatzi eskaini zizkion Odin jainkoari Upsalan; eta orakulu batek hala esan omen zion, hamar egunetik behin seme-alabaren bat sakrifikatzen bazuen, bizi zen bitartean berak erreinatuko zuela.

Indian, Txinan eta Alemanian, umeak bizirik lurperatzen zituzten eraikuntzen zimendu eta dikeetan, egiturak luzaroan irauteko (Smith, 1975). Tironen eta Sinonen, Jainkoen haserrearen lasaitu nahian, sakrifikatzen zituzten umeak. Moravitek, amonitek eta feniziarrek gizonaren gorputza eta txekorraren burua zuen Moloch jainkoa gurtzen zuten; eskuineko eskuan parrilla handi bat zuen, brontzekoa zen eta barrutik hutsik zegoen. Erregaez betetzen zuten eta parrilla gorritzen zenean, gainean umeak bizirik jartzen zituzten errukitasuna eskatzeko. Eskozian, uzta ona jasotzeko itxaropenez, umeak bizirik lurperatzen zituzten gariarekin batera (Zigler eta Hall, 1989).

Umeak abandonatzea ere, historikoki oso praktika orokortua izan da. Romulo eta Remo dira ezagutzen den abandonatutako haurren lehen kasua erromatar garaian. Erromaren sorreran, haurrak hiltzea, jendaurrean erakustea edo saltzea, gurasoen erabakia izaten zen. Baina XII Tauletako Legeei (K.a.V. mendea) esker, haurrak saltzeko praktika mugatu egin zuten.

Haurrak abandonatzeko modurik zaharrena eta izugarriena, haurrak esklabo bezala saltzea izan da. Babiloniako eta Greziako gizarteetan praktika hau legezkoa zen. XII. mendean, Theodore, Canterburyko artzapezpikuak, haur bat esklabo moduan saldu ahal izateko 7 urte beteak izan behar zituela zioen araua bultzatu zuen.

Errusian eta Amerikan ere, haurrak esklabo gisa saldu ziren XIX. mendearen erdi aldera arte. Haurrak, bahitu politiko eta zorraz kitatzeko aseguru bezala ere erabiltzen ziren (Bensel, Rheinberger eta Radbill, 1997).

Vaison Kontzilioaren ondoren (442. urtea), abandonatutako haurrak aurkitzen zirenean, elizetan horren berri eman behar zen. 787. urtean, Dateo de Milanek, haur abandonatuentzako lehenengo asiloa edo babes-etxea sortu zuen. Zenbait kontzilioetan eta bereziki, Réginon abadeak 906. urte aldera bildutako kontzilioetako aktetan jasotzen denez, jaioberriak elizetako atarrietan edo leku publikoetan uzteko aholkua eman zen, horrela errazago aurkituko baitzituzten. XII. eta XIII. mendean, Santu Espiritu izena zuen ordena zabaldu zen, ume abandonatuak hartzeko ospizio edo aterpe bereziak sortu eta haurrei egiten zitzaizkien harrerak hobetzeko asmoz. Umeak abandonatzeko joera zabaltzen hasi zen (Bajo eta Betrán, 1998).

XVIII. mendean, haur hilketen kopurua handia zen Europako herrialde guztietan. Haur abandonatuentzat gero eta etxe gehiago irekitzen eta berehala betetzen hasi ziren. Joera horren arrazoi nagusiak: batetik, familia gehienak bizi zuten pobrezia eta miseria egoera; eta bestetik, jaiotako haur ez-legitimoen kopuruak gora egin zuten. XIX. mendean, hazkunde nabarmena izan zen aurrekoarekin konparatuz gero. Halaber, haur abandonatuen heriotza-tasa handia zen eta garai hartako datuen arabera, %20k baino ez zuten bizirik irauten (Bajo eta Betrán, 1998).

Europako herrialde askotan haurrak erbesteratu egiten zituzten. Horrela, gehiegi beteta zeuden instituzioak eta umezurtz-etxeak gutxitu eta koloniak sortuko zituzten. Ingalaterrak milaka haur eta heldu deportatu zituen Amerikako kolonietara lan egitera. Erbesteratzea, zigor egokitzat jo zen delitu egiten zuten haurrentzat (Gracia eta Musitu, 1993).

1960 baino lehen, gure gizartean askok tratu txarrak egiten zirela onartu ez izanak zer pentsatua ematen digu (Dubowitz eta Newberger, 1989). Eta 1961. urtera arte, komunitate klinikoak ez zuten arazoa zegoenik onartu (Cicchetti, Taraldson eta Egeland, 1978; Lynch, 1985).

### Haurrekin krudelkeria erabiltzea eta hazkuntza-praktikak

Badakigu tratu txar mota guztiak, berez, egintza krudelak direla. Halere, historian zehar haurren aurka inolako bereizketarik egin gabe bidegabekeriak egin dira eta gainera, justifikatu. Merezki du xehetasunez jakitea krudelkeria horiek guztiak oso lotuta egon direla garai eta kultura ezberdinetan bizirik egon diren hazkuntza-praktikekin.

DeMause-k (1982, 56 eta 57 or.) honela dio: "haurrari bortizki gorputz-adar bat moztu, edo haurra erre, izoztu, ito, astindu eta jaurtitzeko inpultsoak etengabe gertatzen ziren garai batean. Hunoek mutil jaioberriei

masailak ebakitzen zizkieten. Robert Pemell-ek dio, Errenazimenduan, Italian eta beste herrialde batzuetan, gurasoek burdin goriaz seinalea jartzen zietela lepoan. Epilepsia saihesteko, berriz, sutan zegoen argizariak isurtzen zituen tantak jaioberriaren gainean erortzen uzten zituzten. Garai modernoaren hastapean, emaginak atzazalarekin frenulua mozten zien jaioberriei erdaikuntza (zirkuntzisia) txiki bat izango balitz bezala. Mendeetan zehar, umeei gorputz-adar bat moztea errukia eta barrea sorrarazten zien helduei eta haurrei eskean ibiltzeko gorputz-atal bat moztea garai guztietan erabili izan den praktika orokortuaren oinarria izan da...”

Garai guztietan ezagutu ohi dira krudelkeria-mota ezberdinak, eta ekintza horien helburua zen helduak aske sentitzea haurrak hazteak eta zaintzeak sortzen zuen egonezinetik. Esate baterako, askotan opioa eta edari alkoholduak eman izan zaizkie umeei negarririk ez egiteko. Antzina, haurrak oihalez biltzea (troxatzea) oso arrunta zen haurraren lehenengo urteetan. Haurrak gorputz-adarrak ez erabiltzeko egur-puska baten antzera benda batekin biltzean datza. Horrela haurraren mugimendua murrizten zuten (X.P. Dewees, 1826, DeMause-k aipatua, 1982, 67 or.). Umea biltzearen ondorioak larriak ziren haren garapenerako. Dena den, helduentzako onuragarria zen, horrela ez baitzuten umeez hainbeste kezkatu behar. Ingelesak izan ziren ohitura hau bertan behera uzten lehenak; Ingalaterran eta Ipar Amerikan, XVIII. mendearen amaiera aldera hasi zen desagertzen eta Frantzia eta Alemanian berriz, XIX. mendean.

Hazkuntzaren sendotze egokia izan da hurren aurka egin diren krudelkeria handienen arrazoia. Germaniarak, oszitarrak, zeltak eta espartarrak umeak indartzeko uretan sartzen zituzten. Haurrak ur hotzetan sartzea terapeutikoa zela pentsatzea erromatar garaitik dator. Bibliak haurren hazkuntzaren inguruan honela dio: “haurra makilarekin jo arren, ez da hilko; aitzitik, infernutik aske geratuko da” (Esaera Zaharrak 23:13-14).

Inputsoak ez zituzten garaiz kontrolatzen, eta horregatik hasi ziren purgak, supositorioak eta enemak erabiltzen. XVIII. mendea baino lehen, haurrei supositorioak, enemak eta purgak ahotik ematen zitzaizkien, gaixorik egon edo ez egon. XVIII. mendean, txiza eta kaka egiten kontrolatzeko, guraso eta haurren artean sortzen zen borrokan, aldaketa eman zen, eta pioxontzia eta garbiketaren heziketa erabiltzen hasi ziren. XIX. mendean hasi ziren gurasoak serioski higie-neziketa erabiltzen.

Adin goiztiarrean libratzen ikastearekin oso lotuta, XVIII. mendean hasi ziren organo genitalak ukitze-gatik haurrei zigorrak ezartzen. Gurasoak hasi ziren

umeak oso gogor zigortzen masturbatzen zirelako eta medikuak, masturbatzen zirenak erotu, epilepsia sufritu, itsutu edo hil egingo ziren mitoa zabaltzen hasi ziren. XIX. mendean, kanpaina hau muturreraino eramane zuten eta “erdainkuntza edo zirkuntzisia, klitoridektomia eta infibulazioa” ohiko praktikak bihurtu ziren (Bensel, Reheinberger eta Radbill, 1997).

Mutilazioa izan da umeei egin zaien beste tratu txar mota bat eta aspalditik datorren ohitura da. Adibide gisa, nexka txinatarrei oinak itxuragabetezko jartzen zizkieten bendak edo zenbait tribu indiarretan buruhezurrean egiten zituzten itxuragabeteak. Organo sexualak moztea edo kentzea ere Harri-arotik datorren errito erlijiosoa da (Kempe eta Kempe, 1978).

Jakin-minaren asetzeak haurrei egin zaizkien tratu ankerrak justifikatzeko balio izan du. Esate baterako, Federico II. erregea, XIII. mendean erromatar inperioko enperadorea, hizkuntzaren jatorria zein zen jakin nahian, haurrenganako gertakari ezagun eta dramatikoa baten protagonista izan zen. Errege honek zera jakin nahi zuen: ume bat bakarrik utziz gero, hau da, zaintzaileen babesik gabe aurkituz gero, zein hizkuntzatan hitz egingo lukeen. Hebraieraz, grekoz, latinez ala bere gurasoen hizkuntzan hitz egingo zuen? Hori egiaztatzeke, haur-talde bat isolatu eta zaintzaileei euren behar fisikoez bakarrik arduratzeko agindu zien, baina inolaz ere ez hitz egiteko beraiekin. Saiakuntza porrota izan zen, ume guztiak hil egin baitziren. Dirudienez, umeek maitasunik gabe ezin izan zuten bizi-raun (Gracia eta Musitu, 1993).

Nabaria da XVI. eta XVII. mendeetan gizarte europarrean izan zen aldaketa egonkorragoa egin zela. Jean-Jacques Rousseau eta John Locke-k, jaioberriek berezko ontasuna zutela baieztatu zuten, eta gero inguruneak eta inguratzen zituztenek eragiten zietela, baina umeek barruan ez daukatela deaburirik; haurtzarora hobeto ezagutzen eta baloratzen zen (modu antibalentean bazen ere). Dirudienez, haurrak gehiago baloratzeak zerikusia zuen esplotazioarekin eta gurasoak, bereziki, lanerako potentzial bezala ikustearekin. Haurrak lan egitera behartu zituzten, esplotatuak, mutilatuak lanean emaitza hobekak izateko, gurasoek saldu egiten zituzten lanerako tresna bezala, hau da, esklabo gisa eta prostituzioan aritzera bultzatzen zituzten. Industri iraultzaren garaian, XVIII. mendean, haurrak erabiltzea eta ikastun-rola ohiko praktikak bihurtu ziren.

Garai hartan, garrantzi handiagoa eman zitzaion heziketari eta eskolara joateari. Gurasoak seme-alabek izan zezaketen gaitasunaz konturatzen hasi ziren. Haatik, haiengandik jaso zezaketena, hau da, eskulan gisa edo familian sortzen ziren beharrak asetzeko lagungarriak izango zirela eta, itxaropena



handitu egin zitzairen gurasoei. Patroi moral zorrotzak erabiltzeko edo ezartzeko joerak eragina izango zuen haurren portaeran. Jokaera horrekin, alegia, zigor fisikoa erabiliz, haurren portaera hobea izango zen ustea oso errotua zuten. Umea ez bazen adeitsua eta portaera onekoa edota esana egiten ez bazuen, zorrozki zigortzen zuten, bai gurasoek, bai irakasleek edo moralki egokia ez zen portaera zigortzeko, zigor fisikoa erabiltzea egokia zela pentsatzen zuen edonork. Garai hartan, indar handia hartu zuen esaldi luterano honek: “Nahiago nuke esan txarreko seme bat baino hilda dagoen semea”. Haurrak gurasoenak ziren eta haiengan ahalmen osoa zutenez, haurraren garapenerako onuragarriak izango ziren arauak ezartzen zituzten. Helduek eta hezitzaileek zigor fisikoa gehienetan onartu egiten zuten.

XIX. mendean zehar, familia gizarteko unitate egonkorra bihurtu zen, eta umeak unitate horretako kideak ziren. Gizarte behatzaileak gurasoen jokaerak haurraren duen eragina aztertzen hasi ziren. Charles Dickens, Victor Hugo, Mark Twain edo Leo Tolstoy gisako idazleek umeen egoera dramatizatu egin zuten eta herritarrak sentsibilizatu egin nahi izan zituzten haien sufrimenduaren inguruan. Sentsibilizazio kanpaina horrek isla izan zuen komunitate bakoitzeko ongintzako erakundeetan lanean; baita umezurtz etxeen garapenean ere. Erakunde horiek asmo onez sortu baziren ere, gaixotasun kutsakorrei buruzko ezagutza ezak eta osasun publikoan praktika egokiak ez erabiltzeak arriskuan jarri zuten haien arrakasta, eta jakina, norbanakoaren osasuna ere bai.

XX. mendean, haurren zaintzan egindako aurrerapausoak, medikuntzan gertatu diren aurrerakuntzei esker izan dira. Beste aldaketa batzuk, berriz, bizi-baldintzak hobetzea, hezkuntza eta lan egiteko aukerak, edota gizarte eta politika gaietan kontzientzia gehiago izatea, oro har izan diren gizarte-aurrerakuntzek bultzatu dituzte. Aldaketa horiek guztiak psikologia eta beste gizarte-zientziei esker ere gauzatu dira. Egindako ikerketen bidez, haurraren garapen fisiko eta psikologikoa, eta behar emozionalen inguruan gehiago jakitea lortu da (Bensel, Rheinberger eta Radbill, 1997).

### Laneko esplotazioa

Laneko esplotazioa gure gizartean aspalditik egin den beste tratu txar mota bat izan da. XIX. mendera arte, haurrak lanbide-irakasleen eskutik hasten ziren lehen urratsak ematen lanean; esklabo gisa aritzen ziren 21 urte betetzen zituzten arte. Behin adin horretara iristean, ikas berria aske uzten zuten soinean zeramanarekin eta diru pixka baten truke (Radbill, 1968).

Erdi aroko gremioak izan ziren haurrentzako lana arautzen lehenak. Ez zuten egin gupida sentitzen zu-

telako, esku-lan merkearen lehiakortasuna prebenitu nahi zutelako baizik. XVII. mendean, 6 urteko haurrak dagoeneko ehungintza-arloan egiten zuten lan. Baina, XVIII. mendean, industri iraultzarekin batera gertatu zen benetako haurren lan-eskuaren esplotazioa, baita abusu fisiko eta psikologikoak ere. Umeek oihaltzean, faktoretan, meategietan eta beste mota batzuetako industrietan egiten zuten lan. Ingalaterrako faktoretan, ez zen harrizkoa 5 urteko haurrak 16 orduz kateaturik lanean aritzea. Ume horientzat ez zegoen inolako babesik. XIX. mendean, haurren lan-eskua arautzen zuen legea erreformatu zuten arte, haurrak gupidarik gabe jotzen eta esplotatzen zituzten (Bensel, Rheinberger eta Radbill, 1997).

1833an egindako inkesta edo galdeketa batean, pediatria ingeles gehienek ustez, egunean 10 orduko lanaldia zen egokiena. Lan gehiago eginez gero, nekaturgi eramaten omen zituzten iganderoko eskolara eta lotan geratzen omen ziren moralari buruzko ikasgaiak azaltzen zizkieten bitartean (Palacios, 2002). XIX. mendean hasi ziren, lehendabizi, haurren lana arautzearen aldeko mugimenduak zabaltzen eta gero debekua etorri zen. Egia da XX. mendearen hasieran haurren lanari buruzko legeak bazituela muga batzuk, baina aurrerago modu egokiagoan erregulatzeko pausoak egin ziren. Horiek horrela izanda ere, XXI. mende honen hasieran munduan 125 milioi ume ez dira eskolara joaten eta 150 milioi ume uzten dute eskola irakurtzen ikasi gabe. Eta 14 urte azpitik dituzten Latino Amerikatik Filipinetarainoko 50 milioi ume haur tratu txarrak jasaten dituzte, haurtzaroan jaso behar dutena jaso beharrean, hau da, heziketa, babesa, eta abar.

### Sexu -abusuak

Historikoki, umeen aurka egin diren sexu-irainak ohikoak izan dira eta haurren sexu-esplotazioak gaurdaino iraun du. Egiten diren sexu-abusuak eta gizarteak praktika horien aurrean agertzen duen gaitzespena oso bestelakoak dira.

Intzestua, pederastia eta beste zenbait sexu-praktika “Jainkoa, natura eta artea”ren aurkako erasotzat jo zituen Dantek bere Infernua (XIV. mendearen hasieran). Legeek “naturaren aurkako krimen” eta “ekintza ez natural” horien kontrola ekarriko zuten. Mendeetan zehar, infernua, sua eta sufrea, sexuarekin zerikusia zuten krimenekin lotzen zituzten. Aurrerantzean, Freuden teoria landuta zegoenean, sexu-desbideraketa, naturala ez zen zerbait bezala ikusten zen eta naturak berak, gaixotasunarekin edo neurosiarekin zigortuko zituen horrelako jokaera erakusten zutenak. Autore askok aditzera ematen dutenez, intzestua, zibilizazioaren hasiera markatu zuen lehen tabua izan zen (Bensel, Rheinberger eta Radbill, 1997).

Pederastia Grezia zaharraren garaitik dator. Greziar gizarteak pederastia onartzen zuen, familian eraginik ez zuen bitartean. Grezian eta Erroman, askotan, gizon helduek sexu-objektu bezala erabiltzen zituzten gazteak. Gizon heldu batek legezkoak ez diren sexu-ekintzei buruzko lehenengo aipamena “Juramendu Hipokratikoan” agertzen da (K.a. 460-377 urte aldera). Juramendu horretan, gaixotuta dauden pertsonen aurka eraso mingarririk ez dela egingo aipatzen da, ezta gizon, emakume eta esklaboenganako botere gehiegikeriarik ere (umeak ere talde horretan sartzen ziren). Antzina, haurrak zikiratzea ohikoa izaten zen. Erroma inperialean, adibidez, umeak sehaskan zeudela zikiratzen zituzten, sodomia gustuko zuten gizonen gozamenerako (DeMause, 1982).

Gizarte eta kultura askotan, jendea umeak saltzera bultzatzen zuten prostituzioan aritzeko. Hona hemen horren zenbait adibide: Babilonian, umeak erabiltzen zituzten tenpluetan prostituzioan aritzeko; Antzinako Egipton, gizarte-maila altuko neskatilak prostituziora behartzen zituzten lehenengo hilekoa etorri arte, ekintza erlijioso gisa; Pertsia mutil gazteen prostituzio-etxeengatik izan zen ezaguna; Txinan eta baita Indian ere, gurasoek seme-alabak prostituzio-etxeetan saltzen zituzten; Antzinako Erroman, prostituzioa eta pederastiaz gain, tarteka, sehaskako umeak prostituzio-etxeetara eramaten zituzten (Radhill, 1968).

DeMause-n (1982) esanetan, XIX. mendearen hasieran, baziren gaixotasun benereok zituztenak, umeekin sexu harremanak izanez gero, sendatu egingo zirela sinesten edo uste zutenak.

Gaur egun, gure gizartean begiratu besterik ez dago. Umeen aurkako sexu-abusuak oso zabaldua daude, nahiz eta haurrak moralki eta legalki babestuta dauden.

### Pediatria eta haurrei egindako tratu txarrak

Lehen, haurrenganako tratu txarren arazoa ez zitzaizen axola medikuei; lesioak sendatzeaz bakarrik arduratzen ziren. Alegia, medikuen zeregina gaixotasunak sendatzea zen eta ez gizartean zeuden arazoak konpontzea (Bensel, Rheinberger eta Radbill, 1997). Alabaina, medikuen lanbidea, historikoki, ez da hain bihozgabea eta arduragabea izan.

900 urte aldera, pediatriari buruzko lehen idatzietan (adibidez, Rhazes, Persiar medikuak, idatzitako “Práctica Peurorum”), umei nahita egindako herniak agertu ziren (Lynch, 1985). Aurrerago, Paulus Zacchias italiarrak (1651, Labbé-k aipatua, 2005) tutore batek gazte bati buruan emandako golpeek eragin zizkion lesioen berri eman zuen; eta ume askok izaten zituzten lesio larriena, eskolako lagunek emandako jipoientatik.

Aurrerago, mediku ingeles batek, James Parkinson-ek, hain zuzen, *Villager’s Friend and Physician* (Baserriarraren laguna eta medikua, 1800) idatzi zuen eta gurasoei zuzendua zegoen. Lan honetan, zigor fisiko gogorrek salatzen ditu autoreak, bereziki, buruan emandako kolpeak, hidrocefalia eragin baitezakete (Parkinson, 1800).

Adolphe Tolumouche-k (1853), auzitegiko patologo frantziarrak, 4 urteko neskatxa bati gertatutakoaren berri eman zuen: neskatxa umezurtz-etxe batean bizi omen zen eta bertako zaindaria emandako jipoientatik hil omen zen. Toulmouche berak auzitegi-ikerlan bat argitaratu zuen, emakumeenganako sexu-abusuei buruz (Toulmouche, 1856, Labbé-k aipatua, 2005), non, batez ere, haurrak eta nerabeak aipatzen zituen.

Jipoitutako umearen sindromea”, 1868an, Ambroise Tardieuk, Lege Medikuntzako Parisko katedradunak, deskribatu zuen lehenengo aldiz. Ambroise Tardieu, XIX. mendeko auzitegi-mediku ezaguna izan zen. Medikuek amerikarrek haurrenganako tratu txarrak pediatriaren arazoa zirela eta osasun-publiko izaera zutela deskubritu baino mende bat lehenago, Tardieuk haurren tratu txar mota ia guztiak aztertu eta deskribatu zituen. Berak idatzitako *Dictionnaire d’hygiène et de salubrité* lanean (Higienea eta osasungarritasunari buruzko hiztegia, 1862a, 1862b), lantegietan eta meatzetan lan egiten duten umeen lan-baldintza gogorrek deskribatzen ditu. Bere beste lan honetan, *Étude médico-légale sur les attentats aux mœurs* (Moralaren aurkako irainei buruzko auzitegi-ikerlanak, 1857), emakumei egindako sexu-abusuen 632 kasu aztertzen ditu (gehienak neskatoei egindakoak) eta gizoni egindako 302 kasu, eta abusuaren araberrako kalte fisikoak deskribatzen ditu. *Étude médico-légale sur les sévices et mauvais traitements exercés sur des enfants* (Haurrei egindako krudelkeri eta tratu txarrei buruzko auzitegi-ikerlanak, 1860) lana ume jipoituaren sindromearen deskribaketa klasiko bat da. Bertan, 32 kasu deskribatzen dira zehatz-mehatz eta horietako 18rentzat ondorioa heriotza izan zen. *Étude médico-légale sur l’infanticide* (Infantizidioari buruzko auzitegi-ikerlana, 1968) liburua ere argitaratu zuen; han, 555 kasuren ikerlana oinarritzat hartuta, infantizidioari buruz egindako hainbat ohar idatzi zituen.

Tardieu-ren ekarpena hil edo bizikoa izan zen, haur asko gurasoek jipoitzen dituztela onartu zuen lehen medikua izan baitzen. Eta tratu txar mota klasikoak deskribatzeko gai izan zen (Labbé, 2005).

Tardieuk haur jipoituaren sindromea (1968) deskribatu zuen urte berean, Londresko Hospital for Sick Children-eko Athol Johnson-ek umeetan maiz ikusten ziren hezur-hausketen berri eman zuen. Hezur-hausketa horien arrazoia hezurren egoerari egotzen

zien, garai hartan Londresko haur gehienak errakitis-  
moak jota baitzeuden. Gaur egun, egia esan, badakigu  
berak deskribatu zituen kasu guztiak tratu txarrak izan  
zirela (Kempe eta Kempe, 1978).

Tardieuren heriotzaren ondoren, Frantzia eta beste  
zenbait lekutan ere, aipamenak egin ziren haren la-  
naren inguruan. Esate baterako, esan daiteke Travis  
Gibb-ek (1894) haurtzaroko sexu-abusuei buruz lehe-  
nengo aipamen amerikarra egin zuela eta bere ikerla-  
nak egiteko Tardieuren lanean oinarritu zen.

Sigmund Freudek ere ezagutzen zuen Tardieuren lana  
eta gogoan hartu zituen haren liburuaren edukietan  
moralaren aurkako irainei buruz eginiko aipamenak.  
1896an artikulua bat idatzi zuen. Bertan, histeriaren  
etiologia haurtzaroko jasandako sexu-abusuetatik  
datorrela aipatzen du (Freud, 1896/2006). Handik ur-  
tebetera, 1897an, ideiaz aldatu eta haurtzaroko sexu-  
abusuen oroitzapenen irakurketa okerra egin zuela eta  
Edipo-komplexuaren teoriak baliatu zen “fantasia” ho-  
riek azaltzeko orduan. Iritzi horrek eragin handia izan  
zuen ondorengo psikiatra eta psikoanalisten belaunaldian,  
haiek uko egin baitzioten haurtzaroko sexu-  
abusuetan sinisteari (Labbé, 2005).

II. Mundu Gerraren ondoren, haurtzaroko tratu txarren  
inguruan interesa eta kezka berpizteko ahalegina egin  
zen. Lehenengo pauso erabakigarriak profesionalak  
eman zituzten. X izpiak baliagarriak izan ziren erra-  
diologoentzat, aspaldi sendatutako hezur-hausketak  
eta berriak zirenak bereizteko eta lehen ezkututzen  
ziren tratu txarren ondorioz egindako zauriak ikusteko  
(Barry eta Collins, 1999).

1946an, John Caffey pediatria amerikarrak, 6 umetan  
ikusitako ubelduen eta hezur-hausketa askoren artean  
zegoen loturaren berri eman zuen. Kalte haien jato-  
rria zein zen ez zegoen oso argi, baina Caffeyk jatorria  
traumatikoa zen susmoa zuen, gurasoek ukatu arren  
(Labbé, 2005).

1953an, Ingalaterrako Birminghameko Haurren Os-  
pitaleko Roy Astley fenomeno hau agertzen zuten 6  
jaioberri aztertu zituen eta buruko hezurdura ahula zu-  
tela azaldu zuen (Astley, 1953). Urte berean, Frederic  
Silverman-ek, Cincinnatiko erradiologoak, hain zuzen,  
antzeko 3 kasu aztertu zituen. Zaindarien propio egin-  
dako traumatismoak zirela ohartarazi zuen (Silber-  
man, 1953). 1955ean, P.V. Woolley eta W.A. Evans-  
ek hezur-hausketak, ubelduak eta ulertezinak diren  
ezbeharrak edo lesioak jasan zituzten hamabi jaiobe-  
rrien kasuak aztertu zituzten. Astleyk buru-hezuraren  
ahuleziari buruz zuen hipotesia berresteko frogarik ez  
zuten aurkitu eta ondorio batera iritsi ziren: indarke-  
riak eragindakoak zirela. Kasu horiek guztiak “Helduen  
jokaera neurotikoa edo psikotikoa zen” etxeetan ger-

tatzen zirela ohartu ziren eta umeak ingurune horre-  
tatik ateratzen zituztenean, ez zela lesio berririk ager-  
tzen (Woolley eta Evans, 1955). 1957an, Caffeyk bere  
1946ko datuak berraztertu ondoren, traumatismoak  
jaioberrien gurasoek nahita egindakoak izan zitezke-  
ela adierazi zuen. Haurtzaroko tratu txarren inguruan  
aurrerapausoak egin arren, beste hamarkada bat iga-  
ro zen medikuek gurasoek seme-alabak nahita lesio-  
natzen zituztela onartu zuten arte (Barry eta Collins,  
1999).

Ustekabean kaltetu ez diren ume kopuruak gora egin  
zuelako kezkatu, C. Henry Kempe eta bere lankideek  
abusuak jasandako haurrei buruzko sinposioa antola-  
tu zuten, pediatria-akademia amerikarrak nazio-mailan  
antolatutako bileran. Arazo honen larritasuna azpima-  
rratzeko asmoz, Kempe eta bere lankideek, *Journal  
of the American Medical Association* (Amerikako Me-  
dikuntza Elkarte) aldizkarian eragin handia izan zuen  
artikulu bat idatzi zuten, eta bertan “jipoitutako haurra-  
ren sindromea” terminoa erabili zuten (Kempe, Silver-  
man, Steele, DroegemueLLer eta Silver, 1962).

#### Kempen ondorengo haurtzaroko tratu txarrei buruzko ikerketaren bilakaera

Kempe eta haren laguntzaileak idatzitako artikuluen  
ondorioz, Estatu Batuetan haurren eskubideak babes-  
teko, legedian aldaketak egiten hasi ziren. 80ko ha-  
markadan, gizartea konturatzen eta ikasten hasi zen  
umeez badutela beraien beharrak asetzeko eskubidea  
(Cicchetti, 1989).

Kempe eta bere lankideak egindako ahaleginen emai-  
tzak onak izan arren, haien behaketek zoritxarreko on-  
dorioak izan zituzten. Haur jipoituaren sindromearen  
terminoa erabiltzeak azpimarratzen zuen tratu txarrak  
ematen zituenak arazo psikologikoak zituela (Parke  
eta Collmer, 1975). Ildo horretan, uste zen umeak  
modu zitalean jipoitzen zituzten gurasoak psikologo-  
ki gaixorik zeudela (Spinetta eta Rigler, 1972; Steele  
eta Pollock, 1968); horrela, tratu txarrez arduratzen ez  
zen gizartea libre geratu zen (Alvy, 1975). Gainera, tra-  
tamenduak tratu txarrak ematen zituzten gurasoei zu-  
zenduak zeuden, eta ez zituzten kontuan hartzen aldi  
berean tratu txarrak jasateagatik biktima ziren umeak  
(Cicchetti, 1989).

1970eko hamarkadan, Estatu Batuetan tratu txarren  
tipologia zabaldu egin zen eta 1974an, Tratu Txarrak  
Jasandako Haurren Prebentzioa eta Tratamenduari  
buruzko ekitaldia egin zen. Bertan, haurrei egindako  
tratu txarren esanahia zabaldu egin zen; bertan, tratu  
txar emozionala, arduragabekeria, mediku-zerbitzuak  
jasotzeari uko egitea eta haurren garapen morala  
hondatzen edo kaltetzen zituen faktoreak jasotzen  
ziren (Aber eta Zigler, 1981; Dubowitz, Zuckerman,

Bithoney, eta Newberger, 1989, Giovannoni, 1989). Tratu txarren esanahia zabalteak bestelako iritzia sortarazi zuen, hau da, guraso erasotzaileen helburua beraien ondorengoak akabatzea edo desegitea zela uste zutenen iritzia aldatzea ekarri zuen.

Faktore sozialek geroz eta eragin handiagoa izan zuten haurren aurka egindako tratu txarretan, adibidez, gizartearen jarrerak, egiturak, estresoreak, etengabe-ko pobrezia, eta abar (Garbarino, 1976; Gil, 1970; Pelton, 1978). Eredu etiologikoen haurrei tratu txarrak emateagatik gurasoen psikopatologian arreta gutxiago jartzen zuten heinean, arreta gehiago jarri zen haurren aurka egindako tratu txarrak prebenitzen eta ikertzen eta tratu txarrak jasandakoari tratamendua ematen (Kempe eta Kempe, 1978). Estatu Batuetako politikaren ahalegina umeak beraien etxeetan ahal zen denbora gehien egotea zen, haurtzaroa babesteko sistema, hau da, harrera-egoitzak defizitarioak zirelako (Cicchetti, 1989).

Ondorengo urteetan, tratu txarren azalpen teorikoen ereduak eta haien ondorioak sartzen joan ziren (ondorio kognitiboak, linguistikoak, sozioemozionalak eta soziokognitiboak). Ikerketa hauek oso garrantzitsuak dira tratu txarren inguruan egiten diren interbentzio klinikoak, legalak eta hartzen diren erabaki politikoen kalitatea hobetzeko; alegia, tratu txarrak antzemateko eta haurrak babesteko familia-harrera eta harrerako zentroak hobetzeko balioko dute.

Gaur egun haurrei egindako tratu txarrak oso zabalduak daude mundu osoan zehar. Nahiz eta ahaleginak egin diren legalki, sozialki eta laguntza ematen, haurren aurkako tratu txarrak munduko herrialde guztietako politika sozialen arazo larrienetako bat izaten jarraitzen du.

### Haurren eskubideak

Haurren eskubideak poliki-poliki onartu dira historian zehar; haurtzaroaren kontzeptua Erdi Arora arte ez zen aldatu. Ordura arte haurtzaroa umeari bularra emateari uztean amaitzen zen (Gracia eta Musitu, 1993). Hala ere, paradoxa bada ere, haurrak zaindu eta babesten zituzten adibideak aspaldikoak dira. Mesopotamian, duela 6000 urte baino gehiago, umeek eurak babesten zituen jainkosa bat zuten, eta haren babesean, umezurtzei harrera egin eta zaindu egiten zituzten (Radbill, 1968).

Haurren eskubideei buruzko legedi espezifikoak berebiziko garrantzia du, kontuan hartuta gizakiaren lehenengo urteek dituzten ezaugarrietako bat urte askotan irauten duen heldutasun eza dela. Hau da, haurrek ez daukate helduek duten gaitasuna euren eskubideez baliatzeko; horregatik beharrezkoa ikusten da hauen-

tzako eskubide bereziak egitea (Delval, 1994 a eta b), nahiz eta Gizakien Eskubideen Deklarazio Unibertziala badagoen. Radbill-ekin (1968) bat eginez, haurrak babesten dituen lehenengo legeak k.a. 450. urtekoak dira, bertan aita batek haurraren duen erabateko autoritateak aldatetak izan zituen. Gizarte askotan haurrekin sexu-harremanak izatea edo izateko aukera edukitzea arautu egiten zuten.

Oro har, XVIII. mendean haurra babestua egoteak egoitzetan sartuta egotea esan nahi zuen. Horrelako babesa jasotzen zutenak, nagusiki, baliabiderik gabeko familietako haurrak, haur abandonatuak eta gaizkileak ziren. Halere, haurrak egoitzetan sartzea hauen interesak babesteko baino komunitatearen interesei zor zaizkio. VIII. mendean hospizio eta umezurtze-etxeetan egoteak ondorio izugarriak eragiten zituen; ondorioz, haurrak zaintzeko egoitza berriak sortu ziren, oraindik ere gaixotasun eta heriotzen kopuruak oso altuak ziren arren (Gracia eta Musitu, 1993).

Mary Ellen Wilson-en kasua adibide garbia izan da tratu txarrak jasan dituzten haurren babes legal eta instituzionalen gaia norabidez aldatu dela jabetzeko. Mary Ellen 1866an Nueva Yorken jaiotako 9 urteko neska ez-legitimoa zen. Karitateko langile batek neskatxa honen egoera ezagutu zuen: etengabe jipoitzen zuten, guraizeekin zauritu eta ohe batera lotzen zuten. Mary Ellenek desnutrizio sintoma larriak zituen, baita jasandako tratu txar fisikoen eta arduragabekeriaren ondorioak ere. Langileak babesa ematen duten agentzietara jo zuen, neskari laguntzeko asmoz, hau da, poliziarengana, barrutiko abokatuengana eta Nueva Yorkeko karitate-departamendura. Halere, garai hartan gurasoek edo zaintzaileek haurrei emandako tratu txarrak jasotzen zuten legerik ez zegoenez, ustez babesa eman behar zuten erakunde haiek guztiek uko egin zioten laguntza emateari. Langileak, etsita, Animaliekiko Krudelkeriaren Prebentziorako Elkartea Amerikarrera jo zuen. Maryk jasan zuen bortxakeriatik animaliak legalki babestuta zeudela eta, Mary Ellen animalien erreinuko partaide izanik, animaliak babesten zituen elkartea hark epaitegietan neskaren alde egin zezakeen. Epaiketan erabili zen argumentua izan zen Mary Ellenek edozein txakurrek zuten babesa merezi zuela.

Hasiera batean haurrak babesteko lege-ekimenak haurren eskubideei buruzko lehenengo gomendio batzuetara mugatu ziren. 1924an Genevako Deklarazioan 5 herrialdek haurrak babesteko oinarriko 5 printzipio onartu zituzten.

1959an Haurren Eskubideen Deklarazioa izan zen. Nazio Batuen Batzar Orokorrak (NBE), 1924an onartutako printzipioei gehitzeko 10 gomendio aldarrikatu zituen.

1979an Haurren Nazioarteko Urtea ospatu zen. Nazio Batuen Erakundeko Giza Eskubideen batzordeak lantalde bat sortu zuen Haurren Eskubideen Batzarra berrikusteko.

Azkenik, 1989ko azaroaren 20an Haurren Eskubideei buruzko Nazio Batuen Konbentzioa sortu zen. Haurrak, gaurgero, ez dira babestu beharreko izakiak bakarrik, eskubidedun bihurtu dira, eta babestua izatea da, hain zuzen ere, eskubideetako bat.

Haurren Eskubideen Konbentzioak mundu osoko haurren oinarriko eskubideak azpimarratzen ditu honako eremu hauetan: osasuna, hezkuntza, familia, gizartearen babesa, aisia, eta abar. Irtenbide honek nazioarteko izaera duenez, Estatu guztiak derrigortuko ditu. Konbentzioaren helburua herri guztietan ekintzak, ekimenak eta legedia hedatuz, eskubide horiek betearaztea da.

Konbentzioak, 19. Artikuluan, hurrenganako tratu txarrei buruz, honela dio: “gurasoen, tutoreen edo beraietaz arduratzen den edozeinen ardurapean bizi den bitartean, haurrak jasaten duen biolentzia, kalte edo sexu-abusu fisiko eta mentala, arduragabekeria, tratu txarrak edo esplotazioa”.

Lege hau Espainiako legeriak berretsi egin zuen eta 1991ko urtarrilaren 5ean indarrean jarri zen. Espainiako legeriak honela definitzen du legalki babestua ez egotea (21/1987 Legea): “Adingabeek dituzten behar moralak eta materialak kentzen zaizkionean, beraiek zaintzeko eta babesteko legeak ezarritakoa betetzen ez delako, ezinezkoa edo modu desegokian egiten delako sortzen den egoera da”.

Haurrek eta nerabeek gizartearen duten eginkizunari aitortpen juridikoa emateko joeren artean, nahitaez aipatu beharrekoak dira honako hauek: Europako Erkidegoan haurrek dituzten arazoei buruzko Ebazpena, Europako Parlamentuak 1991n onartutakoa; Europako Erkidegoen Kontseiluak haurren zaintzari buruz 1992an emandako gomendioa; Ekonomia eta Gizarte Kontseiluak 1992an adopzioari buruz emandako Irizpena; Haurren Eskubideen Europar Gutuna, Europako Parlamentuak 1992ko uztailaren 8ko Ebazpenaren bidez onartutakoa; eta Adingabeek Babesteari eta Nazioarteko Adopzioaren arloko Lankidetzari buruzko Ituna, Nazioarteko Zuzenbide Pribatuari buruzko Hagako Konferentzian 1993an onartutakoa.

Estatu Espainoleko zuzenbide-antolamendua geroz eta hurbilago dago aipatutako ideia horietatik honako lege honek erakusten duen bezala: Seme-alabatasunari, Guraso Ahalari eta Ezkontzaren Ondasun Eraentzari buruzko arloetan Kode Zibila aldatzeko maiatzaren 13ko 11/1981 Legeak berrikuntzen aroa

ekarri zuen. Izan ere, legezko seme-alabatasunaren eta ez-legezkoaren arteko bereizketa ezabatu egin zuen; guraso-ahalaren erabilerrari buruz berdindu egin zituen aita eta ama, eta aitatasuna ikertzeko aukera sartu zuen legedian. Tutoretzari buruzko 1983ko Legeak eraman zuen aurrerago prozesu hori, harik eta 21/1987 Legeak (azaroaren 11koa, adopzioaren arloan Kode Zibileko eta Prozedura Zibilaren Legeko zenbait artikulua aldarazi zituen) aldaketa funtsezkoak eragin zituen arte haurren eta nerabeen babesaren arloan. Lege horri zor zaizkio hauek guztiak: adopzioa babes-erakunde berritza hartzea; haurren eta nerabeen interes gorenari, haien eskubideen babesari eta eskubide horien garapenaren bermeari lehentasuna ematea Administrazioak edo epaitegiek haiei buruz hasten dituzten jarduketak guztietan; haurren eta nerabeen babesle den aldetik, ministerio fiskalak dituen eskumenak gehitzea; abandonuaren ordean babesgabeziaren figura sartzeari, eta babesteko prozedurak arintzea, eskumena duen erakunde publikoak tutoretza bere gain berehala hartzeko aukera sartuta.

Harrezkero, beste xedapen batzuk ere izan dira haurren eta nerabeen eskubideei garrantzi handiagoa aitortzeko: hala nola, 5/1988 Lege Organikoa, Adingabeen kontrako Erakuts Zalekeria eta Sexu Zirikatzeari buruzkoa; 4/1992 Lege Organikoa, Adingabeen Epaitegien Eskumena eta Prozedura arautzen duen erreformari buruzkoa; 25/1994 Legea, 89/552/EEE Zuzentaraua zuzenbide-antolamenduan sartzekoa (telebista bidezko irrati-hedapeneko jardueren arloan estatu kideek emandako lege, erregelamendu eta administrazio xedapenak koordinatzearen inguruko zuzentaraua).

Berrikiago, zenbait erakunde publiko eta pribatuk araudi bat eskatzen zuten, batetik, 21/87 Legea aplikatzerakoan hautemandako hutsune batzuk betetzearren eta, bestetik, gizartearen azaltzen ari ziren beharrian eta eskakizun berriei hobeki egokitutako lege-esparru bat eratzearen. Eta eskaera horri erantzutera etorri zen 1/1996 Lege Organikoa, arlo horretan aurrerantzean idatziko ziren garapen-arau berrietan eta herri-administrazioen esku-hartzeetan kontuan hartu beharko ziren jarraibideak ezarriz. Lege horren zioen adierazpenean argi azaltzen da zer asmo duen: “Haurren babes sozial eta juridikoa egokien bermatzeko modua haien autonomia sustatzea da, subjektu diren aldetik”; haurren eta nerabeen beharrianak dira gaurgero haiek dituzten eskubideen eta eman behar zaien babesaren ardatz.

1/1996 Legeak, babes gabetasun-egoeretan jarduteko printzipioak arautzen dituenean, arau-maila ematen dio arrisku-egoeren eta babesgabezia-egoeren arteko bereizketari, babes emateko erakunde eskudunek lehendik aplikatzen zuten bereizketa horri, alegia.



2000. urtearen hasieran, Adingabeen Erantzukizun Penala Arautzen duen 5/2000 Lege Organikoak osatu egin zuen lege-esparru hori.

Euskal Autonomia Erkidegoari dagokionez, beharrezkoa zen gai hau arau bidez garatzea, bere eskumenen arabera garatu ere; izan ere, Autonomia Estatutuak, Autonomia Erkidego Osorako Erakundeen eta bertako Lurralde Historikoetako Foruzko Jardute Erakundeen arteko Harremani buruzko Legeak eta Gizarte Zerbitzuen Legeak esleitzen dizkiote gai horren gaineko eskumenak. Hor ditu, oinarri, lege-adituen iritzi horiek, nazioarteko eta Estatuko legegintza-joera horiek eta herri-administrazioen praktika horiek; eta Euskal Autonomia Erkidegoak garapen hori egiten badu, Haurren Eskubideen gaineko Konbentzioaren aplikazioa zaintzerakoan Nazio Batuen erakundeak emandako gomendioei erantzun ahal izango die. Araudi hau guztia 3/2005 Legeak, Haurrak eta Nerabeak Zaintzeko eta Babestekoak, jasoko du eta xede hirukoitza du:

Euskal Autonomia Erkidegoaren lurraldean egoiliarrik zein pasadizokoak diren haur eta nerabeei bermatzea erabili ahal izango dituztela zuzenbide-antolamenduan ezagutzen zaizkien eskubideak (Konstituzioak, Haurren Eskubideei buruzko Nazio Batuen Konbentzioak, Haurren Eskubideen Europar Gutunak eta zuzenbide-antolamendu osoak aitortzen dizkieten eskubideak, esan nahi da).

Haurren eta nerabeen eskubideak eta ongizatea sustatzeko jarduerak edo haiek zaintzeko eta babesteko esku-hartzeak zein esparrutan egin behar diren zedarritzea, familian eta gizartean behar duten garapena bermatzearen.

Babesgabezia-egoeran edo arrisku-egoeran dauden haur eta nerabeak babesteko eginkizunaren jardute-printzipioak zedarritzea, bai eta eskumenen eta erakundeen esparrua ere; orobat, arau-hausle adingabeekin egin beharreko esku-hartzearen esparrua.

Lege honetan oinarritzko printzipiotzat hartu dira haurren eta nerabeen interes gorena, haien eskubideen babesa eta eskubide horien garapenaren bermea, kontuan har daitezen adingabeekin zerikusia duten erabaki eta jarduketari pribatu edo publiko guztietan.

#### **Haurrei emandako tratu txarrari buruzko zenbait mito eta uste faltsu**

Haurrei egindako tratu txarra guztioi dagokigun arazo soziala da. Guraso guztiek ez dutela haurrak zaintzeko eta haien beharrak asetzeko gaitasuna, eta haur guztiek dutela osasuntsu hazteko eskubidea gaur egun jende askorentzat ulergarria da. Aita edo ama izatea

erronka bat da eta horretarako norberak prestatu, hezi eta kontzientziatu behar du, erantzukizunak nor bere gain hartuz.

Halere, gaur egun, tratu txarraren arazoari aurre egiteko esku-hartzeak egin diren arren, oraindik ere krudelteria ugari egiten da haurrengan, abusuak egiten dira, tratu txar fisikoak egiten zaizkie, haurren garapenean gogor eragiten duten jokaera arduragabeak erakusten dira eta nola ez, ondorio lazgarriena duen praktika egiten da oraindik: infantizidioa.

80ko hamarkadatik aurrera, esku-hartzeak egiten ari diren arren, bai prebenitzeko eta bai tratu txarrak jasaten dituzten haurrak eta familiak antzemateko eta haiekin esku-hartzeak gauzatzeko, datuen arabera, urtero antzematen dira tratu txar kasu asko. Kasu horiek eragin handia dute gizartean eta edozein motatako tratu txarrei buruzko ideia eraikitzen dute. Askotan, komunikabideek ematen digute gertatzen diren kasu sadikoenen, basatien eta ankerrenen berri, gizartean inpaktu handia sortuz. Eta baita biztanlerian, tratu txarrei buruzko irudikapen soziala sortaraziz ere.

Pentsaera horiek gehienok tratu txarrei buruz daukagun jokaera-jarraibideetan eragiten dute eta gizarte jakin batek dituen sinesmenak irudikatzen dituzte. Lehenago azaldu bezala, historikoki, haurrei egindako tratu txarrei buruz dagoen irudikapen soziala urteen poderioz aldatuz joan da. Horrek ahalbidetu du gaur egun, zenbait hezkuntza-jarraibide, jokaera sozial eta haurtzarora babesteko sistema aldatzen.

Tratu txarrak antzemateko eta prebenitzeko alderdi garrantzitsu bat gizarte jakin bateko kideek arazo hari buruz duten irudikapen soziala da. Tratu txarren irudikapen sozialak ere izan du bere bilakaera eta politikopoliki tratu txarrei buruz dauden ideiak, pentsaerak eta itxuraldatzeak baztertuz doaz. Errepasa ditzagun:

- *Haurrei emandako tratu txarrak ez dira ohikoak.* OMEk (Osasunaren Munduko Erakundea) egindako ikerketa batean zera azpimarratu du: 0 eta 14 urte bitarteko 40milioi umek tratu txar motaren bat jasaten dutela (gehienek familia barruko kideen artekoa) eta mediku-laguntza eta laguntza soziala behar dutela. Familia jendeak behar duen maitasuna eta laguntza aurkitzeko gunea dela uste izateak zaildu egiten du familia-indarkeria bizi duten lagun asko daudela sinis-tea (Muela, 2007).

- *Haurrei emandako tratu txarra, gurasoen ezaugarri psikologiko eta arazo psikopatologikoen ondorio dira.* Tratu txarra ematen duten gurasoengan oinarritutako zenbait ikerketatan, sintoma depresibo, barneherstura, autoestimua baxua, estres egoeretan moldatzeko gaitasun eza, oldarkeriaranzko joerak, tentsio

egoerak kontrolatzeko zailtasun gehiago aurkitu dituzte tratu txarra ematen ez duten gurasoengan baino. Halere, ez dira oso ohikoak diagnostiko psikiatrikoak tratu txarra egiten dutenen artean. Gaur egun, autoreek onartzen dute tratu txarren kasuen %10 eta %15 artean, gurasoek buruko arazoren bat dutela (Muela, 2007).

• **Hurrei emandako tratu txarra klase sozial baxuena-  
tan besterik ez da gertatzen.** Ez da zuzena pentsatzea hurrei egindako tratu txarra bakarrik dela heziketarik ez dutenen eta beharrean daudenen kontua. Datuek erakusten dutenez, hurrei egindako tratu txarra herrialde guztietan gertatzen da eta proportzionalki banatua ez egon arren, klase sozial guztietan gertatzen da (Muela, 2007).

• **Hurrei emandako tratu txarra tratu txar fisikoaren zabalte eta orokortze bezala ulertzen da.** Gaur egun, tratu txar mota ezberdinak onartu dira (tratu txar emozionala, arduragabekeria, eta abar), tratu txar fisikoa baino haratago doazenak. Beharrezkoa da tratu txar mota asko daudela ulertzea, tratu txarrak hobeto antzemateko eta prebenitzeko.

• **Hurrei emandako tratu txarra gurasoengandik seme-alabengana transmititzen da eta horrela etengabe.** Belaunaldien arteko tratu txarraren transmisioaren nozioa, tratu txarra jasan duten hurrek etorkizunean beraien seme-alabei tratu txarra egingo dietela edo, aitzitik, seme-alabei tratu txarra egin dioten gurasoek haurtzaroan tratu txarra jaso zutelakoan dago. Gaur egun, belaunaldien arteko tratu txarraren transmisio-kopurua kasuen %25 (+/-5)a dela diote ikertzaileek. Haurtzaroan tratu txarra jasan zuten gehienek (%70ek, gutxi gorabehera) ez dute beraien seme-alabekin arazo bera errepikatzen (Kaufman eta Zigler, 1989).

## BIBLIOGRAFIA

- Aber, J. eta Zigler, E. (1981). Developmental considerations in the definition of child maltreatment. In H. E. Fitzgerald, B. M. Lester eta M. Yogman (arg.), *Developmental perspectives on child maltreatment* (1-29 orr.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Alvy, K. T. (1975). On child abuse: Values and analytic approaches. *Journal of Clinical Child Psychology*, 4(1), 36-37.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. Nueva York: Random House.
- Astley, R. (1953). Multiple metaphyseal fractures in small children: Metaphyseal fragility of bone. *British Journal of Radiology*, 26, 577.
- Bajo, F. eta Betrán, J. L. (1998). *Breve historia de la infancia*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Barry, F. eta Collins, P. (1999). Difusión e historia del abuso y el descuido en el niño. In J. Garbarino eta J. Eckenrode (arg.), *Por qué las familias abusan de sus hijos* (45-84 orr.). Barcelona: Granica.
- Bense, R., Rheinberger, M. eta Radbill, S. X. (1997). Children in a world of violence: The roots of child maltreatment. In M. E. Helfer, R. Kempe eta R. Krugman (arg.), *The Battered Child* (5. alea). Chicago: University of Chicago Press.
- Caffey, J. (1946). Multiple fractures in the long bones of infants suffering from chronic subdural hematoma. *American Journal of Roentgenology, Radium Therapy and Nuclear Medicine*, 56, 163-173.
- Cicchetti, D. (1989). How research on child maltreatment has informed the study of child development: perspectives from developmental psychopathology. In D. Cicchetti eta V. Carlson (arg.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (377-431 orr.). New York: Cambridge University Press.
- Delval, J. (1994a). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Delval, J. (1994b). Algunas reflexiones sobre los derechos de los niños. *Infancia y Sociedad*, 30, 133-143.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- DeMause, L. (2000). Historia del ultraje infantil. *Revista de Psicoanálisis*, 7, 103-133.
- Dubowitz, H., Zuckerman, D. M., Bithoney, W. G. eta Newberger, E. H. (1989). Child abuse and failure to thrive: Individual, familial, and environmental. *Violence and Victims*, 4(3), 191-201.
- Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria (2005). 59. alearen gehigarria. 3/2005 Legea, otsailaren 18koa, haurrak eta nerabeak zaintzeko eta babestekoa.
- Freud, S. (1896/2006). La herencia y la etiología de la neurosis. In *Sigmund Freud: Obras completas* (278-285 orr.). Barcelona: RBA.
- Garbarino, J. (1976). A preliminary study of some ecological correlates of child abuse: The impact of socioeconomic stress on mothers. *Child Development*, 47(1), 178-185.
- Gelles, R. J. eta Cornell, C. P. (1985). *Intimate violence in families*. Beverly-Hills: Sage.
- Gibb, T. (1894). Indecent assault upon children. In A. McLane eta L. A. Godkin (arg.), *System of legal medicine*. New York: E.B. Treat.
- Gil, D. G. (1970). *Violence against children: Physical child abuse in the United States*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gil, D. G. (1971). Violence against children. *Journal of Marriage and Family*, 33, 639-648.
- Giovannoni, J. (1989). Definitional issues in child maltreatment. In D. Cicchetti eta V. Carlson (arg.), *Child Maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (3-37 orr.). New York: Cambridge University Press.
- Gracia, E. eta Musitu, G. (1993). *El maltrato infantil. Un análisis ecológico de los factores de riesgo*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Jones, T. (1978). *In the Twilight of antiquity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kaufman, J. eta Zigler, E. (1989). The intergenerational transmission of child abuse. In D. Cicchetti eta V. Carlson (arg.), *Child maltreatment: Theory and research of consequences of child abuse and neglect* (129-150 orr.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B., Droegemueller, W., eta Silver, H. K. (1962). The battered-child syndrome. *Journal of American Medical Association*, 181(1), 17-24.

- Kempe, R. S., eta Kempe, C. H. (1978). *Child abuse*. Cambridge: Harvard University Press.
- Labbé, J. (2005). Ambroise Tardieu: The man and his work on child maltreatment a century before Kempe. *Child Abuse and Neglect*, 29(4), 311-324.
- Langer, L. (1973). Infanticide: A historical Survey. *History of Childhood Quarterly: the Journal of Psychohistory*. 1(352-362).
- Lynch, M. A. (1985). Child abuse before Kempe: An historical literature review. *Child Abuse & Neglect*, 9, 7-15.
- Muela, A. (2002). *Hurrei emandako tratu txarrak: jatorria atzemaitea eta ondorioak*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Palacios, J. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva* (3. alea). Madrid: Alianza Editorial.
- Parke, R. D. eta Collmer, C. W. (1975). Child abuse: An interdisciplinary analysis. In E. M. Hetherington (arg.), *Review of child development research* (5. alea, 5. liburukia, 509-590 orr.). Chicago: University of Chicago Press.
- Parkinson, J. (1800). *The villager's friend and physician; or, a familiar address on the preservation of health*. London: H.D. Symonds.
- Pelton, L. H. (1978). Child abuse and neglect: The myth of classlessness. *American Journal of Orthopsychiatry*. Oct, 48(4), 608-617.
- Radbill, S. X. (1968). A history of child abuse and infanticide. In R. E. Helfer eta C. H. Kempe (arg.), *The battered child* (3-20 orr.). Chicago: University of Chicago Press.
- Sanmartín, J. (2005). Concepto, tipos e incidencia. In J. Sanmartín (arg.), *Violencia contra niños* (2garren ed., 15-44 orr.). Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2005). *Violencia contra niños* (2. alea). Barcelona: Ariel.
- Silverman, F. N. (1953). The roentgen manifestations of unrecognized skeletal trauma in infants. *American Journal of Roentgenology, Radium Therapy and Nuclear Medicine*, 69, 413-426.
- Spinetta, J. J. eta Rigler, D. (1972). The child-abusing parent: A psychological review. *Psychological Bulletin*. 77(4), 296-304.
- Steele, B. eta Pollock, C. B. (1968). A psychiatric study of parents who abuse infants and small children. In R. Helfer eta C. Kempe (arg.), *The Battered Child* (103-147 orr.). Chicago: University of Chicago Press.
- Tardieu, A. (1857). *Étude médico-légale sur les attentats aux moeurs*. Paris: Librairie JB Bailliére et Fils.
- Tardieu, A. (1860). Étude médico-légale sur les sévices et mauvais traitements excés sur des enfants. *Annales d'Hygiene Publique et de Médecine Légale*, 13, 361-198.
- Tardieu, A. (1862a). Mines, mineurs. In *Dictionnaire d'hygiène publique et de salubrité* (2garren ed., Vol. 3, 35-81 orr.). Paris: Librairie JB Bailliére et Fils.
- Tardieu, A. (1862b). Travail des enfants. In *Dictionnaire d'hygiène publique et de salubrité* (2garren ed., Vol. 4, 258-282 orr.). Paris: Librairie JB Bailliére et Fils.
- Tardieu, A. (1879). *Étude médico-légale sur les blessures*. Paris: Librairie JB Bailliére et Fils.
- Tardieu, A. (1868). *Étude médico-légale sur l'infanticide*. Paris: Librairie JB Bailliére et Fils.
- Toulmouche, A. (1853). Considérations médico-légales sur deux cas assez rares d'aberration mentale. *Annales d'Hygiene Publique et de Médecine Légale*, 4(6), 424-449.
- Woolley, P. eta Evans, W. (1955). Significance of skeletal lesions in infants resembling those of traumatic origin. *Journal of the American Medical Association*, 158, 539-543.
- Zigler, E. eta Hall, N. W. (1989). Psysical child abuse in America: past, present, and future. In D. Cicchetti eta V. Carlson (arg.), *Child Maltreatment. Theory and research and consequences of child abuse and neglect* (38-75 orr.). New York: Cambridge University Press.

# Eskolaren rola umeen babesgabetasunaren aurrean

Amaia Arrieta

Gizarte Zerbitzuak. Familia Balorazio Departamentua. Hezilan.

## Hastapena

Eskola umeekiko tratu txarrak prebenitzeko aukera gehien dituen tokia da, familiaren ondorengo sozializazio-esparru oinarrizkoena baita umearen bizitzan.

Dokumentu honek umeen babesgabetasunaren inguruko ikuspegia eta horren ohartzea bultzatu nahi du hezitzaileen artean. Baita erabakiak hartzeko gaitasuna ere, eta kanpoko instituzioekin komunikatzeko moduak egonkortzea.

Batzuetan, umeek denbora gehiago ematen dute irakasleekin gurasoekin baino. Maisuak ederto eza gutzen ditu bere ikasleak eta erraztasunez antzeman ahal ditu umearengan gertatutako aldaketak bizipen negatibo baten aurrean.

Adingabeen babesaren arloan dagoen legediak ezartzen du herri-administrazio eskudunen betebeharra dela haur eta nerabe bati eragiten dioten arrisku eta babesgabetasun-egoera guztietan esku hartzea eta prebenitzea, haien garapen integrala bermatzeko eta familia-bizitza normalizatua sustatzeko.

Ezberdintzeko hainbat kontu:

**Arrisku-egoerak:** haurren edo nerabearen garapen pertsonala edo soziala kaltetzen dutenak.

**Babesgabetasun-egoerak:** adingabeak zaintzeko legeak ezarritako babes-betebeharrak ez betetzeagatik edo gaizki betetzeagatik gertatzen diren egoerak, betiere adingabeak beharrezko laguntza moral edo materialik gabe geratzen direnean.

## Eskolak jarrai dezakeen ibilbidea

Eskolak bai arrisku- bai babesgabetasun-egoeraren bat susmatu edota frogatzen badu, honako ibilbidea jarraitu beharko luke:

## Familiarekin kontaktatu.

### Berritze-guneetako teknikoei jakinarazi.

**Oinarrizko Gizarte Zerbitzuak.** Arrisku-egoeretan, oinarrizko gizarte-zerbitzuek kasua hartu eta horren gaineko ikerketa, balioespena eta orientazioa egin beharko dute. Haurren babesgabetasun-egoera oso larria dela uste denean, haurrak eta nerabeak babesteko zerbitzu espezializatura bideratu beharko da.

Oinarrizko gizarte-zerbitzuek eta lurralde-mailako zerbitzu espezializatuek haiei dagokien zereginerako balioztatutako tresna teknikoak aplikatuta zehazten dituzte arrisku- eta babesgabetasun-egoerak. Tresna horien helburua da modu zehatzagoan garatzea familia baten barruan balioetsi beharreko irizpideak:

- Adingabe batekiko arrisku arineko egoera eta babesgabetasun-egoera bat dagoen ala ez.
- Babesgabetasun-egoeretan, horien larritasuna balioestea, arrisku ertaineko egoera, arrisku larriko egoera edo babesgabetasun-egoera den zehazte aldera.

## Definizio garrantzitsu batzuk

**Babesgabetasuna:** garai historikoaren arabera, tokia- ren arabera, eta gizarteko ohituren eta arauen arabera, aldatu egin da zer hartzen den haur eta nerabee- kiko tratu egokitzat eta desegokitzat eta orobat, haur horiek zaintzeaz arduratzen direnek portaera batzuen aurrean duten gizarte-tolerantzia. Zorionez, gurea be- zalako gizarte garatueta gizartearen legeak eta ohitu- rak garatu egin dira haurren eta nerabeen eskubideei geroz eta babes eta estaldura handiagoa eskaintze aldera.

**Arrisku arina:** oinarrizko premiak asebateak izanik, eta gurasoak/tutoreak/zaintzariak babes-betebeharrak

betetzeko ezgaituak edo ezinduak izanik, beren ongi-zatean eta garapenean epe laburrean, ertainean, eta/edo luzean kalte handia eragin dezaketen baldintzak dituzten familia edo gizarte-inguruneetan bizi eta mugitzen diren haurrak eta nerabeak. Haurrak edo nerabeak oraindik ez du kalte handirik jasan, baina epe laburrean horrelakorik jasan dezake.

**Informazioa biltzeko prozedura:** adingabearen edo nerabearen gurasoen edo tutoretza/zaintza betetzen duten pertsonen portaerari buruzko informazioa biltzeaz gain, zuzenean adingabearen portaerari buruzko informazioa ere bildu behar da. Ahal den guztietan, umearen inguruko profesionalak umearekin hitz egingo dute (gurasoen baimena izan beharko dute, "haurraren edo nerabearen interes gorenak" gomendatzen duenean izan ezik).

Ezinezkoa baldin bada, haurra edo nerabea ezagutzen duten hirugarren pertsona kualifikatuak (irakasleak) emandako informazioaz baliatuko da.

Eskola-arloko profesionalen informazioa ezinbestekoa da kasu guztietan eta familiarekin lotura duten beste zerbitzu garrantzitsuetako profesionalena ere bai (adib. psikiatriako arreta-zerbitzuak).

Mediku-txostena ezinbestekoa da haurraren eragindako kalte fisiko larria justifikatzeko.

### Eskolan antzeman daitezkeen babesgabetasun tipologiak:

- **Tratu txar fisikoa**
- **Arduragabekeria:**
  1. Elikadura-mailan
  2. Osasun fisikoaren zaintza
  3. Jantziak
  4. Higiene pertsonala
  5. Etxebizitzaren higiene-baldintzak
- **Segurtasun-premieko arduragabekeria:**
  1. Etxebizitzaren segurtasun fisikoa
  2. Gainbegiratzea
  3. Beste pertsona batzuek eragindako babesgabetasun larriko egoeren aurkako babesak
- **Prestakuntza-premieko arduragabekeria**
- **Premia psikikoekiko arduragabekeria**
- **Sexu-abusua**
- **Tratu txar psikikoa**
- **Eraso fisikorako mehatxuak**
- **Abandonua**
- **Gurasoen ezintasuna haurraren edo nerabearen portaera kontrolatzeko**
- **Beste batzuk:**
  1. Tratu krudela edo desegokia: janaria edo ura nahita kentzea, konfinamendua edo murrizketa fisikoa, kanporaketa edo etxean sartzea ukatzea.

2. Galbideratzea
3. Eskekotasuna: lan-esplotazioa

### Eskolatik nola prebenitu

- Irakasleek umearen gorabehera fisikoak zein portaerarenak ikusi ditzake etengabe, eta baita gurasoek aldaketa horien aurrean agertutako jarrera ere.
- Hezitzaileak entzun egiten du umeak bere familiari buruz kontatzen duena, beste umeei esaten diena eta beste umeek lagunkideari buruz esaten dutena.
- Hezitzaileak informazioa du umearen edo nerabearen familia-ezaugarrien eta bizitza-kalitatearen gainean.

**Detektatzea:** haurrarekiko balizko tratu txarra identifikatzea.

Askotan, eta kausa ezberdinengatik (beldurra, mesfidantza, egoera normaltzat jotzeko joeragatik) tratu txarra pairatzen duen haurrak edo bere senideek ez dute laguntzarik eskatzen eta horrelako egoeren aurrean topatzen gara. Kanpoko agenteak arazoa salatzea behartuta daude orduan. Gehienetan, agente hori irakaslea izan ohi da. Irakasleak zenbait seinale antzeman ditzake, umeari zerbait gertatzen zaiola iradokitzen dutenak.

Tratu txarren adierazle baten edo askoren konfuziaren agerpen iraunkorra dela eta, zentzuz jokatu behar da, baina baita erantzukizunez ere. Gizarte Zerbitzuak jakinaren gainean jarri behar ditugu, horiek halako egoerei arreta emateko profesional kualifikatuak baitituzte.

### Zer egin tratu txarren egoera baten aurrean

**Familia eta umeari/nerabeari buruzko informazioa bildu**

- Umea behatu.
- Beste profesionalekin ideiak banatu.
- Umearekin konfiantzazko klima batean hitz egin.
- Gurasoekin hitz egin kontuan hartuz:
  1. Familia krisi iragankor batean dago ala ez?
  2. Familiak babesak eskaintzen dio umeari?
  3. Jokatzeko eredu zehatz bat eskaintzen zaio? Hezteko eredu zehatzak ere bai?
  4. Eguneroko kontuez arduratzen da?
  5. Eskola eta familiaren arteko kolaborazioa onartuko lukete beraien eta umearen onerako?

**Eskolako aholkulariari/orientatzaileari/zuzendariari jakinarazi. Honako kontuak ezin ahaztu:**

1. Konfidentzialtasuna eta etika profesionala.



2. Susmo hutsak ez da tratu txarraren froga.
3. Eskolak batera erabaki behar du jarraitzeko interbentzio-plana umearen integrazio soziala bermatzeko.

*Dagokion berritze-guneari (pedagogia-orientaziorako zentroa) aholkua eskatu.*

Frogatu egin behar da ea eskola eta berritze-gunearen arteko interbentzioa martxan jartzeak egoeraren hobekuntza bermatuko duen. Bestela, kasua zuzenean gizarte-zerbitzuetara bidaliko da.

- Krisi arina
- Krisi iragankorra
- Familiak aurre egiteko gaitasuna
- Eskolako baliabideekin balia gaitzeko.

**Eskola + berritze-gunea**

- Egoera iraunkorra
- Zalantza larriak
- Familiak ez du egoera onartzen.
- Egoera larria
- Familiak ez du lankidetzarik eskolarekin.

**Gizarte-zerbitzuetara jo**

*Egoera ezagutarazi*

Tratu txarra antzemateak edo identifikatzeak ez du ezertarako balio, ez bada bat egiten arazoa konpontzeko gaitasuna duten profesionalekin.

Egoera ahalik eta lasterren ezagutarazten denean, aukera gehiago izango ditugu beharrezko baliabideak mugiarazteko.

Askotariko baliabideak daude umea bera eta familia osoa kontuan hartzen dituztenak. Garaiz martxan jarri gero, tratu txarrak okerrera jotzea edota kroniko bihurtzea prebenitu daiteke.

*“Hautzaro arloan lan egiten duten profesionalak erraztasun gehiagoz antzematen dituzte balizko arrisku edo babesgabetasun egoerak, eta, era berean, beraiena da (legez) autoritateari edota gertuko agenteei plazaratzeko ardura”.* (urtarrilaren 15eko Adingabeari Babesari buruzko 1/1996 Lege Organikoa, 13. art.).

“Edozein pertsona edo autoritatek, eta bereziki haien lanbidea edo funtzioa dela medio, adingabearen babesgabetasun-arriskua edo balizko babesgabetasun-egoera antzemanaz gero, eskuduntzadunari jakinaraziko dio edo gertueneko agenteei, adingabeak behar duen berehalako laguntzarekiko kalterik gabe”. (urtarrilaren 15eko Adingabeari Babesari buruzko 1/1996 Lege Organikoa, 13. art.).

**Zertarako diren baliagarriak gizarte-zerbitzuak**

- Harrera moduan lan egiten dutelako.
- Berehalako/ zuzeneko arreta izango dugu.
- Esku-hartze programa ezberdinak eskainiko dizkizute.
- Oinarrizko gizarte-zerbitzuek baliabide propioak dituzte, hala nola: familia-terapia, familia-hezitzaileak, guraso-eskolak... Oinarrizko gizarte-zerbitzuek orientatu eta bideratzeko lana dute. Gehienetan, zerbitzu espezializatueta bideratzen da kasua familiarentzako errekurtso zehatzak aurrera eramateko.

**BIBLIOGRAFIA**

- Eusko Jaurlaritza, (2009). *Euskal Autonomia erkidegoko haur eta nerabeen babeserako udal eta lurralde mailako gizarte zerbitzuetan arrisku eta babesgabetasuneko egoeren larritasuna balioesteko tresna*. Gizarte Ongizateko Zuzendaritza. Eusko Jaurlaritza.
- Instituto Aragonés de Servicios Sociales, (2002). *Maltrato infantil. Propuesta de actuación para su detección desde el ámbito escolar*. Zaragoza.
- Lasch, C., (1996). *Refugio en un mundo despiadado. Reflexión sobre la familia contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

# Pagorriaga programa: babesgabetasun egoeran dauden gazteentzat animalia eta naturan oinarritutako esku-hartzea

Nora Amiano

---

ANOTHE Elkarte

---

Agustin Linazasoro

---

ANOTHE Elkarte

---

Nekane Balluerka

---

Euskal Herriko Unibertsitatea

---

Alexander Muela

---

Mondragon Unibertsitateko HUHEZI Fakultatea

---

**Harremanetarako:** Nora Amiano. ANOTHE, Animalia eta Naturen oinarritutako Terapia eta Hezkuntza Elkarte. Particular de Club, 4 - 4º E-1, 48930 Getxo, Bizkaia. Telefonoa: 679 932 829. E-mail: [anothe@anothe.org](mailto:anothe@anothe.org)

ANOTHE elkarteak –Animalia eta Naturaren Oinarritutako Terapia eta Hezkuntza Elkarte– programa terapeutikoak garatu eta ezartzeko zereginean, “Pagorriaga Programa” jarri zuen abian 2010eko udaberrian, animaliek eta naturak lagundutako terapia, hain zuzen ere. Gipuzkoako Foru Aldundiarekin eta Euskal Herriko Unibertsitatearekin (UPV/EHU) elkarlanean egin zuen, NEKATUR, Eusko Jaurlaritzako Enplegu eta Gizarte Gaietako Saila eta ITSASMENDIKOiren laguntzari esker. “Pagorriaga Programak” hamabi aste iraun du; babesgabetasun egoeran dauden eta arazo psikologiko eta jokabidezkoak dituzten adingabeei zuzendua izan da. 12 aste horietan zehar, zortzi gaztek, Beasaingo Pagorriaga baserrian igaro dituzte astean bi egun (jarraian, bertan lo eginez); beraz, adingabe bakoitzak modalitate terapeutiko honetako 24 saio egin ditu.

Pagorriaga Programaren barruan garatutako jarduerak Animaliek eta Naturak Lagundutako Terapiari (ANLT) dagozkie. Terapia mota honetan egiten diren

esku-hartzeen helburua terapeutikoa eta hezitzailea da; animalia batek eta/edo natura ingurune batek hartzen du parte bizi-kalitatean hobekuntzak bultzatzeko. Oinarria zera da, nor bere burua emozionalki maneiatzen ikastea animalien bidez, ikaskuntza hori eguneroko bizimodura estrapolatu ahal izateko eta, horrela, hurrengo harremanetarako baliabide gisa balioko duen esperientzia errazteko; bertan, adingabeek ikasi egingo dute segurtasun-giroa sortzetik, animaliak onartzetik, ardurak hartzetik eta zainketa-ohituretatik. Gainera, jarduera aberatsa da estimulu sentzorial eta hezitzaileetan, konfiantzan oinarritutako harreman pertsonal sendo eta positiboekin kontrolaren pertzepzioa lortzen da. Animaliak gizarte-lubrikatzaile gisa jokatzeko du, emozioen katalizatzaile, arreta-gune, lasaitasunaren iturri, atxikimendu-objektu, terapeutaren eta pazientearen arteko zubi, gizarte-euskarriaren iturri eta ikasteko tresna gisa. Eta Natura aberatsa da asebetetasuna eta arrakasta lortzeko esperientziatan.

Mendebaldeko gizartean animaliek zeregin garrantzitsua betetzen dute haurren garapenean, jostailuak animalien formekin egiten dira, haurrentzako telesaiok eta filmek animaliak dituzte protagonista, animaliek apaintzen dituzte haien logelak, arropa, etab. (Serpell, 1996). Melsonek eta Finek (2010) diotenaren arabera,

animalien eragina haurren bizitzan hauen bidez sortzen da: gizarte-euskarria, enpatia, emozio-erregulazioa eta auto-kontrola, estreserako egokitzapena, egokitzen ez diren jarrerren murrizketa eta jarduera fisikoa. Horrez gain, hainbat adituk diotenez (Bowers eta MacDonald, 2001; Melson, 2004), animalia subjektu sozial gisa hautematea, buruko osasun onaren indartzailea da (Fine, 2010).

Gainera, animaliak metafora gisa joka dezake ispilua- ren antzekotasuna sortzeko; bertan, sarritan, adingabeak bere emozioak katalizatu egiten ditu eta animalia-arenak berarenak balira bezala kontaktzen ditu (Ward, 2004).

Ez dira animaliak soilik tresna terapeutikoak. Natura inguruneak ere erlaxazio- eta kontzentrazio-giroa sortzen du, eta horrek hausnarketarako eta lanerako prestatzen du aurrez (Autry, 2001). Irtenaldiek, baratzaintza terapeutikoak eta baserriko lanak norberaren segurtasuna giro arrotzetan lantzeko balio dute (Katcher eta Wilkins, 2000), eta orobat, besteen lanarekiko errespetua, eta ingurunearekiko eta taldekideekiko senidetasuna. Naturan egindako jarduera fisikoak,

abentura-kirolak eta ikuspegi hezitzailean oinarritutako edozein jolas-jarduerak esperientzia sekuentziatu bartzuk ematen dituzte; horiek jokaeran aldaketa lortzeko aukera eskaintzen dute motibazioaren, parte-hartzearen, arrakasta lortzearen bidez, arreta doitua jartzeko beharra eta arazoaren ebazpen praktikoa fokatzeko bidez; eta ariketa fisikoak orekatu egiten du umorea (Autry, 2001; Katcher eta Wilkins, 2000; Shultz, 2005).

### Pagorriaga programako adingabeak

Bakarrik utzi dituztelako edo tratu txarreatatik familia- tik banatu eta harrera-egoitzetan hartuta dauden adingabeen kasuan, are beharrezkoagoa da adingabeak animalia irakasle gisa eta, aldi berean, eredu gisa ikus- tea. Kasu horietan, ANLTk hobekuntza emozionalak bultzatzen ditu, animaliak aurreiritzirik gabe jokatzeko baitu. Horrela, gizarte-sendatzaile eta lubrifikatzaile efektua eragiten du, sentimenduen adierazpena sus- tatzeko duelarik (Allen, 1995; Mallon, 1994; Katcher eta Teumer, 2004); halaber, emozioak onartzeko eta erre- gularitzeko eredu imitagarri bat bultzatzen du, eta hori bereziki interesgarria da amaren edo aitaren eredurik izan ez den kasuetan (Fredrickson eta Deprekel, 2004;



Pagorriaga programa (2011)

Katcher eta Wilkins, 2000). Nerabea edo haurra animaliekiko elkarreraginean eta lanean jartzean, beste izaki bizidun bat zaintzen ikasten ari da, bulkadak eta beldurrak kontrolatzen, ez hitzeko hizkuntzaren bidez komunikatzen, gizarte gaitasuna hobetzen, eta taldean lan egiten, besteengan konfiantza izaten ikasiz; kasu horretan, animaliarengan, aurreiritzirik gabeko izaki biziduna izateko gaitasunari esker (Katcher eta Teumer, 2004; Katcher eta Wilkins, 2000). Erantzun erasokorrek agertzen dituzten haur eta nerabeengan, edota tratu txarrak edo etxeko indarkeria pairatu dituztenengan, zera ikusten da: animaliak gaizki tratatzeko joera dute, baita eurekin bizi direnak eta euren maskotak direnak ere; era berean, badute joera gehiegikeriaren belaunaldi arteko transmisioaren zirkuluari jarraitzeko heldutan, sortutako egokitzapen-estrategien ondorioz zeintzuetan harreman-eredua indarkeria eta inposizioa den (Parish-Plass, 2008). Horregatik, ANLTko programak animaliarekiko tratua eta elkarreragina hobetzeko diseinatu behar dira eta horrela, jokabide bortitzetarako aukerak murriztu eta gizartearen aldeko jokaerak hobetuko dituzten maila enpatikoak lortu (DePrekel eta Welsch, 2002; Mallon, 1994; Ward, 2004).

2010eko Pagorriaga Programan 8 adingabe izan genituen, bai bertakoak (%62,5) eta bai atzerritarrak (%37,5, guztiak marokoarrak), 12 eta 17 urte artekoak, sexu bakoitzetik %50. Adingabeen %25ek patologia psikiatrikoak zituzten eta medikazio berezia hartzen zuten horretarako; beraz, barnetegi espezializatuan hartuta zeuden. Horietako laurengan droga gehiegikeria zegoen, hala nola, disolbatzailea, marihuana edo haxixa, eta kasu batean, alkohola. Bostek tratamendu psikologiko erregularra zuten Pagorriagakoa hasi baino sei hilabete baino lehenagotik. Bi gazterenengan, hasieran, ziurtasunik gabeko atxikimendu-arazoak eta blokeo emozionalak sumatu ziren, frustrazioarekiko tolerantzia oso eskasarekin. Beraz, gizartetik baztertua geratzeko arriskua zuten, kultur integraziorako arazoak eta drogazaletasun arazoak, eta afektibitate- eta balore-behar garrantzitsuak. Taldearen heterogeneotasunak lagundu egin zuen elkarrekin bizitzen kultura aniztasunean eta genero-berdintasunean.

Terapeutikoki eta heziketa aldetik, honako hau lortu nahi zen:

- Enpatia sustatzea
- Atxikimendu segurua indartzea
- Frustrazioarekiko tolerantzia hobetzea
- Adierazkortasuna eta ez hitzeko komunikazioa bultzatzea
- Hitzez adieraztea sentimenduak eta pentsamenduak
- Norberaren egokitzea ontzea
- Auto-estimua eta norberaren asebetetzea indartzea
- Egoera emozionalak ezagutzea (erabilera eta konponketa)

- Egokitzapen eta gizarte-trebetasunak indartzea
- Erlaxazio eta auto-kontrol metodoak ikastea
- Beldurrak gainditzeko ikastea
- Konfiantza sustatzea
- Ardura, ordena eta garbitasunaren kontzeptuen beregiztatzea
- Sintomatologia klinikoa murriztea

### Lana

Pagorriaga Programak egin zen tokiaren izena daroma, PAGORRIAGA MATXINBENTA baserri eta landetxearena (Beasain, Gipuzkoa). Baserri hau Murumendin kokatua dago, Donostiatik 42 kilometrora eta hiriguneetatik aldentuta. Abeltzaintzaren oinarri oreintalde bat, artaldea, ahuntz ipotxak eta hegaztiak dira. Horiez gain, zaldiak ditu ibiltzeko (ar zikiratu bat, 2 eme, ar gazte bat eta hilabete gutxi 2 moxal), urtebeteko asto lagunkoi bat eta katu ugari.

Langileei dagokienez, taldea honako hauek osatu dute: albaitari etologo bat, bi psikologo (bat esku hartzeko eta bestea diseinu eta ebaluaziorako), gizarte-hezitzaile bat, eta aisialdiko bi begirale. Zenbait tailer, musikakoa esate baterako, taldeaz kanpoko langileekin egin dira.

Lanaren oinarria izan da adingabeei egoera-sekuentziak ematea (hiriko giroan ezinezkoak direnak), erantzun holistikoagoak eskatuko zituzten esperientziak bizi izateko aukera eskainiko zutenak; hau da, bai alderdi arrazionalak eta bai emozionalak mugiaraziko zituztenak. Alderdi horiek euren ezinegonaren, jokabide-arazoaren, egokitu ezinaren, sintomatologia patologikoaren edo desoreka psikologikoaren koadroen (psikofarmakoen kontrolatu beharrekoak) jatorrian eta motibazioan daude beren esperientzia gabeziagatik, mugikortasunik ezagatik (blokeoa) edo gainezka egiteagatik. Nekazaritza eta abeltzaintzako lanek motibaziorako, bakoitzaren asebetetzearako, ahaleginerako eta talde-lanerako iturri gisa balio izan dute; gainera, ikasketarako eta dibertsiorako iturri dira. Ordenaren eta garbitasunaren garrantzia ikasten dute eta, aldi berean, trebetasunak eskuratzen dituzte eta beldurrak gainditzeko dituzte.

### Animalien elkarreragineko aldiak

Animaliak ez du epaitzen aurrez, baina erantzun egiten dio gure egoera emozionalari keinuen bidez (estresa, beldurra, amorrua, lasaitasuna, ongizatea...), edota eraginkorrek ez diren gure jokabideei, hala nola, jazarpena edo ezarpena, ispiluarena eginez eta geure maneian heziz. Adingabeek enpatizatzen ikastea lortzen da, emozioak ez hitzeko moduan adierazten ikastea, eta emozioen eta animu egoeren gardentasuna. Gainera, animaliak eguneroko

zaintzeak, jaten emateak edo garbitzeak ardurak eta zaintzeko ohiturak sortzen ditu, eta baita maitasuna emateko eta jasotzeko trebetasuna ere, zer arazo dagoen inporta gabe. Animaliarekiko elkarreragina da aurreiritzirik gabeko harremanaren adibide gisa; bertan, errespetuz eta jarrera lasaiaz soilik hurbildu ahal izango gara haiengana, eta enpatia da animalia-riaren eta adingabearen arteko konfiantza sortzeko oinarri.

Zakurrekin errefortzu positibotik trebatzen zituzten, ezagutza-emozio mailako heziketa-tekniken bidez. Zaldiekin, hezi eta soka eman behar izatean, beti ere inposiziorik gabe, heziketa naturalaren teknikaz, eskuilatzean eta, azkenik, zaldian ibiltzean, emozioen maneia lantzen da, eta orobat, inposiziorik eza, ez hitzeko hizkuntza, beldurrak eta muga fisikoak gainditzea, eta baita norberaren asebetetasuna eta autoestimua ere. Nahiz eta jarduera hau jarraitua izan saio guztietan zehar, zehatzago eta pertsonari egokituago lantzen da adingabe bakoitzaren arazoarekin.

Gainera, adingabe bakoitzak animalia kuttun bat aukeratu behar zuen eta “babestu” egiten zuen egonaldian zehar, berarekin elkarreraginean arituz, zainduz eta ikasiz. Jarduera honen oinarria enpatia, autoirudia eta atxikimendua lantzea da.

#### Baratzeko lanak

Horretarako, negutegi bat eta lur-arlo bat izan ditugu. Bi toki hauek zaindu gabe eta mugatu gabe zeuden hasieran, adingabeena izan zedin lurra prestatzeko ardura, sasiak garbitzekoa, goldatzekoa, ereitekoa, negutegia muntatzekoa....



Pagorriaga programa (2011)

Elkarrekintza honek “muga” batzuk jarrarazten dizkigu: hesi bat jartzea, nahi ez den inbasioa galarazteko. Lan honek asmo edo proiektu bat “gauzatzeko” aukera ematen du talde-lanaren bidez, eta partekatutako lanak konfiantzan eta elkarren balorazioan oinarritutako loturak sorrarazten ditu. Era berean, trebatzen eta pazientzia (itxaroten jakitea), esfortzua,

iraunkortasuna... lantzen ari dira. Lan pertsonalera orokortu daitezkeen ohitura eta trebetasunak, ordena euren eguneroko espazioetan, eta lan eraginkorra helburuak betetzean; horrela, ekintzari lotutako pentsamenduaren maneia erraztu egiten die eta, horrekin, aukeratzen dituzten eszenategi pertsonalak, sozialak eta lanbidezkoak txukundu eta sortu.

#### Naturarekiko elkarreragineko jarduerak

Natura pertzepzioa eragiten duen aukeraz betetako eszenatoki gisa erabili zen, eta sentsazio, emozio, erronken eta esplorazioaren iturri agortezin gisa. Mailaz mailako zailtasuna zuten mendi-irteeren bidez, adingabeak tontorrek (helburuak) egiten joan dira, beren auto-eraginkortasunaren pertzepzioa hobetzen, arrakasta lortu ahala. Irtenaldi hauek komunikaziorako, konfidentziatarako, elkarri laguntzeko eta loturak sortzeko aukera eman dute. Eta gure aldetik, auto-estimua lantzeko erabili ditugu; dituzten ezaugarri fisikoengatik bere burua jarduera fisikoetarako gai ikusten ez zutenez, balorazio pertsonal eskasa egiten zuten adingabeen kasuetan. Irtenaldietan jarduera desberdinak konbinatu dira: abentura, toki zoragarriak ezagutzea, jolasa, ibaiko ur jauzien sentsazioak... Esperientzia horiek, loturak sendotzeaz gain, “nolabaiteko emozio-mugimendua” eragiten dute eta, baserrira bueltan, beraien istorioak komunikatzea erraztu egin digute, bide emanez ondoren konpontzeko beharrezkoa den “emozioen argitzeari”. Espeleologia erabili dugu beldurraren sentsazioa ere onartzen ez duten, eta, jakina, kanporatzen ez duten adingabe haiengan emozioak askatzeko. Adingabea konfiantzako talde txikiko jardueran sartzean, beldurra eta dibertsioa nahastuta, errazagoa da berarengana iristea eta sentsazio horiek kanporatzearen onurak erakustea, ahultzat edo negatibotzat sentitu gabe. Horrez gain, esperientzia honetan elkarri lagundu behar diote pauso bakoitzean, ia erabateko konfiantza izanik lagunarengan ez erortzeko.

#### Tailerak

Programa tailer eta dinamika aukera batekin diseinatu da, bizipen horiei guztiei adierazpena eta ordezkapena emateko, eta baita -indibidualki eta taldean- norberaren ezagutza eta gainditzea gidatzen eragiteko ere. Tailer eta dinamika hauek programan zehar sortzen zihozten taldeko eta banakako helburuen arabera joan dira hautatzen.

Dinamikak hainbat arlo lantzeko erabili ditugu taldean eta bakarka: istorio pertsonalak hitzez adierazteko eta irudikatze argitu eta konpondu nahian, emozioak adierazteko (negarra, barrea, gizarte beldurra), komunikazio-trebetasun moldagarriagoetan bideratzeko, kultur integrazioarako, jarrera etikoak balora-





Pagorriaga programa (2011)

tzeko, auto-estimua eta auto-errealizatorako aukera hobetzeko. Jolasean eta parte hartzeko motibazioan oinarritzen ziren, eta beti, taldeko hausnarketarekin eta eztabaidarekin amaitzen ziren.

Tai ji tailerrarekin kontzentrazioa, sekuentziazioa, auto-pertzepzioa, erlaxazioa landu genuen lasaitasun emozionala sentitzeko. Kung fu tailerrarekin kontzentrazioa, sekuentziazioa eta auto-pertzepzioa azpimarratu genituen, eta tentsioak deskargatzeko eta nork bere burua eraginkorrago hautemateko balio izan zuen. Meditazio tailerrarekin, geldialdia eta isiltasuna bizi izatean, antsietatea eta urduritasuna murriztean jarri genuen indarra. Perkusio tailerrarekin ez hitzeko hizkuntza landu dugu, tentsioen deskarga, kultura arteko integrazioa eta auto-balorazioa. Masaje tailerrarekin autoestimua jorratu dugu nork bere burua onartuz, erlaxazioaren bidez, tentsioak askatuz, eta aldi berean, lagungarri izanik komunikatorako eta emozioen adierazpenerako. Heziera Natural eta Zaldiketa tailerrekin inposiziorik eza, enpatia, ez hitzeko hizkuntza zaldiarekiko elkarerraginean, auto-estimua eta auto-eraginkortasunaren esperientzia.

### Ondorioak

Tratu txarrek ondorio sozio-emozional larriak dituzte haurren garapenean (Muela, 2007). Horren aurrean hartzen diren neurrietako bat harrera-egoitzetan hartzea da. Egokitzapen datuen arabera (García eta Weisz, 2002; Fredickson eta DePrekel, 2004; Myers, 1998; NIMNH, 2001), badirudi horren inguruko esku-hartzeak osatugabeak direla eta gabeziak erakusten dituztela. Haurren arretarako zerbitzuek sarritan azpimarratzen dute zer nolako arazoei egin behar izaten dieten aurre, adingabeen zentroetan aurkitzen diren jokabideak behar bezala tratatzeko zailtasunaren aurrean. Izan ere, buruko patologia gero eta nabarmenagoak dira haiengan eta ezin ahaztu gizarte-zerbitzuen sistemara iristean nolako gogo-aldarteak izaten duten: ez dira fidatzen gurasoez, irakasleez, hezitzaileez eta lagundu nahi dien beste edonortaz. Gainera, partaide izateko eta onartuak izateko behar indartsuak euren identitaterako arriskutsuak diren bideetatik eramaten dituzte gazteak (Fine, 2010). Horri haurtzaroko gertatutako arduragabekeriak gehitzen badizkiogu, ez da harrizkoa buruko patologia eta jokaera desegokiak

agertzea talde honetan (Katcher eta Wilkins, 1998; Ward, 2004). Haurtzaroan zehar hainbat egoera traumatiko bizi ahal izan dituen taldea izanik eta ikasi ahal izateko erreferente edo eredu egokirik gabekoa, ANLT tresna erabilgarria izan daiteke aurre egiteko estrategia eta egokitzapen-trebetasun berriak ikasteko. Gainera, programa hauetan adingabeak dibertsio modura hartzen ditu ariketak eta irekiago egoten da edozein tratamendu edo laguntzari. Ondorioz, berreskuratze-tasak altuagoak izan daitezke.

Programaren zati izan diren taldearen antzekoen ezauzgarria da auto-eraginkortasunerako aukera baxua eta, ondorioz, auto-estimu baxua izaten dute eta beren gaitasunari buruzko sentimendu negatiboak erakusteko joera, helburuetan iraunkortasun gutxi dutelarik. Beraz, auto-eraginkortasunaren aukera izateak baserriko lanetan, animaliak zaintzen eta besteekiko harremanean baliagarri sentituta, aurrez aipatutako baloreak hobetzea ekarri du berekin. Horren ondorioz, errazagoa da estrategia eta aurre egiteko estilo eraginkorragoak bereganatzea egoera gatazkatsu edo estresagarrien aurrean. Horrek, era berean, gizarte harremanetan gatazka gutxiago izatea ekarriko du, delituzko jokabideak gutxitzea eta komunitatean hobeto integratzea.

Bukatzeko, modu apal batean esan behar da base-rrira iritsi ziren neska-mutilak egoera existentzial itxi batean harrapatuta zeudela; ziurtasuna, maitasuna eta onespén-iturri izan behar zuten atxikimendu-irudietatik justu kontrakoa jaso zuten, hau da, mina, utzikeria eta ziurtasun eza. Horregatik, samurtasunarekin, maitasunarekin eta onarpenarekin lotuta doazen keinu eta jarrerak eraso bezala interpretatzen zituzten edo ez zuten haietan sinesten. Horrela, munduarekiko eta biziarekiko azaltzen zuten jokaera etsipenez jantzita eta beraiekin egindakoa errepikatuz gauzatzen zuten. Pertsonen eraginkortasuna balore gabekoa izanik, natura eta animaliek ordezkatu dute zeregin hezitzailea. Hitzek esperientziari eman diete tokia eta aurretik asmo batekin eraturako egoerak biziz gauzatu dituzte esperientzia arrakastatsuak. Pertsonen oinarrizko beharrak aldi berean animalienak ere badirenez, ispilu eta eredu eskaini diete, hartu-eman horrek sortzen dituen sentsazio eta emozio onuragarri guztiek: samurtasuna, parte izatearen sentimendua, poza eta arrakasta. Hori guztia beren memoria emozional-kognitiboan gelditzen da eta ikasitako enpatia beren buruarekiko eta besteekiko hartu-emanerako tresna eta trebetasun bilakatu da. Nolabait esateko, biziarekin errekonziliazio-



Pagorriaga programa (2011)

maila bat lortu dute bizi-eredu hau modu gardenean natura eta animaliekin aurkituz.

Esan dezakegu neska-mutil hauek bakoitza bere giora itzuli direnean, trebetasun baliagarriak ikasteaz gain, maitasuna (animalien eta kideena) eta zoriontasun-uneak (gehiengoentzat lehenengo aldiz) bizi izan dituztela.

## BIBLIOGRAFIA

- Allen, K. (1995). Coping with life changes eta transitions: the role of pets. *Interactions* 13(3), 5-10.
- Autry, C. E. (2001). Adventure therapy with girls at-risk: response to outdoor experiential activities. *Therapeutic recreation journal* 35, 289-310.
- Bowers M. J. eta MacDonald P. M. (2001) The effectiveness of equine-facilitated psychotherapy with risk adolescents: a pilot study. *Journal Of Psychology eta the Behavioural Science* 15, 62-76.
- DePrekel, M. eta Welsch T. (2002). *An animal-assisted therapy training eta curriculum program for youth who have emotional eta behavioural disabilities*. Minnesota Linking Youth, Nature eta Critters, nursing.msu.edu.
- Fine A. H. (2010). *Handbook on Animal-Assisted Therapy: foundations eta Guidelines for Practice*. 3er Edition San Diego: Academic Press.
- Fredrickson, M. eta DePrekel, M. (2004). *Animal-assisted therapy for at-risk youth eta families*. Paper presented at the Can Animals Help Humans Heal? Animal-Assisted Interventions in Adolescent Mental Health Conference, Philadelphia.
- García J. A. eta Weisz J. R. (2002). When Routh mental Elath care stops: Therapeutic relationship problems eta other rehaznos for ending Routh outpatient treatment. *Journal of Consulting eta Clinical Psychology*, 70, 439-443.
- Katcher, A. eta Wilkins, G. G. (1998). Animal-assisted therapy in the treatment of disruptive behavior disorders in children. In: A. Lundberg (Ed.), *The Environment eta Mental Health*, (pp. 193-204). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Katcher, A. H. eta Wilkins, G. G. (2000). The centaur's lessons: Therapeutic education through care of animals eta nature study. In: A.H. Fine (Ed.), *Handbook on Animal-Assisted Therapy* (pp. 153-177). New York: Academic Press.
- Katcher, A. H. eta Teumer, S. P. (2004). *Conducting an AAT program for children eta adolescents in special education in public schools: Reality eta expectancy*. Paper presented at the Can Animals Help Humans Heal? Animal-Assisted Interventions in Adolescent Mental Health conference, Philadelphia.
- Mallon, G. P. (1994). Individual counseling for sexually abused children: A role for animals eta storytelling. *Child eta Adolescent Social Work Journal*, 15 (3), 177-185.
- Melson, G. F. (2004). *Animals in the lives of adolescents: A bi-centric perspective on development*. Paper presented at the Can Animals Help Humans Heal? Animal-Assisted Interventions in Adolescent Mental Health Conference, Philadelphia, March.
- Melson, G. F. eta Fine, A. H. (2010). Animals in the lives of Children. In: AH Fine (3ed), *Handbook on Animal-Assisted Therapy: foundations eta Guidelines for Practice*. 3er Edition San Diego: Academic Press.
- Muela, A. (2007). Haurrei emandako tratu txarren ondorioak eta parekoeiko harremanak. *Uztaro Aldizkaria*, 60, 107-123.
- Myers O. E. (1998). *Children eta Animals*. Ed. Boulder CO, Westview Press.
- National Institute of Mental Health (NIMH) (2001). Blueprint for "Change: research on Child eta Adolescent Mental Health. Executive Summary eta Recommendations"
- Parish-Plass N. (2008). Animal-assisted therapy with children suffering from insecure attachment due to abuse eta neglect: a method to lower the risk of intergenerational transmission of abuse. *Psychiatry* 13, 7
- Serpell, J. A. (1996). *In the Company of Animals: A study of Human-Animal Relationship* (Canto Ed), Cambridge University Press.
- Shultz, B. N. (2005) *The Effects of Equine-Assisted Psychotherapy on the Psychosocial Functioning of At-Risk Adolescents ages 12-18*. Counseling Thesis Suarez, E. University of Denver, USA
- Ward, T. H. (2004). *Project Second Chance: Using shelter dogs to facilitate change in juvenile delinquents*. Paper presented at the Can Animals Help Humans Heal? Animal-Assisted Interventions in Adolescent Mental Health Conference, Philadelphia, March.



Pagorriaga programa (2011)

# Eskolatik erresilientziaz

Irantzu Del Portillo

Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea

**Harremanetarako:** Irantzu Del Portillo. Psikopedagogian Lizentziatua. E-maila: [iraneh@hotmail.com](mailto:iraneh@hotmail.com)

Haurren tratu txarrez hitz egitea, edozein tratu txarrez berba egitea lez, ez da dirudien bezain erraza, nahiz eta egun bolo-bolo dagoen gaia izan. Ez da erraza, gai benetan delikatua den heinean, ezer esan aurretik edo epaiketarik, hau ahozkoa bada ere, egin baino lehenago, tratu txarrak zer diren edo horrelakotzat zer jotzen den ondo ezagutu behar delako. Horren aurrean, esan daiteke tratu txarrak istripuz gertatzen ez diren ekintzak, utzikeriak edo tratu zabar oro direla, haurrari bere eskubide eta ongizatea kentzen dizkieten eta haren garapen fisiko, psikiko eta/edo soziala mehatzatzen edo oztopatzen dizkietenak, egileak pertsonak, instituzioak edo talde sozialak izan daitezkeelarik (Calvo Fernandez, Calvo Fernandez, Calvo Rosales, 2000).

Ikusten denez, eman berri den definizioak hainbat bide irekitzen ditu, eta ondorioz beste horrenbeste lan-ildo posible. Irekitzen dituen bide horiek tratu txar mota ezberdinen aukeretatik doaz eta beraz, haurrak jasotzen duen tratu txarra mota batekoa ala beste-koa izan, emango zaion erantzuna era batekoa ala beste-koa izango da, beti bideraturik. Badago, ordea, oraindik oso ezaguna ez baldin bada ere, erantzun orokorrago posible bat: erresilientzia.

Erresilientzia ikasiz bereganatu daitekeen ahalmen edo gaitasuna da, zeinak estres-egoera edo ezbeharren aurrean, pertsonari aurrera egitea ahalbidetzen dion, bere garapenean eragin negatiborik izan gabe, eta gainditze-prozesu hori hazte pertsonalerako ikaskuntza bihurtzen den. Finean, erresilientzia den gaitasunak aipatutakoak bezalako egoera edo esperientzia negatiboen zirkulua ixten laguntzen du, hori baita garapenean eragin negatiboak ekiditeko era bakarra.

Esan daiteke erresilientzia atributu natural eta unibertsala dela, osagai biologiko, sozial eta psikologikoez osatua, eta beraz, badituela indartzen duten zutabe batzuk, babesten duten beste faktore batzuk eta baita kutsatzen duten mekanismo batzuk ere. Lehenengo multzoan, erlazio afektiboak, funtzio exekutiboak, barne-kontrol zentroa, auto-estimua, pentsamendu positiboa, eta bizitzeko arrazoiak daude; bestalde, bigarrenean, espero ez dena ikusteko gaitasuna, intuizioa eta analisi informatua, altruismo- eta lidergo-gaitasuna momentu txarretan, sufrimendua azaltzea, umorea, kontatzea, solidarizatzea eta partekatzea, eta aurrera egitea bezalakoak daude; hirugarrenez, badaude, esan bezala, erresilientzia kutsatzen duten mekanismoak, gehienetan negatiboa izan den egoera batetik eratoritzen direnak: panikoa, nahasmendua, depresioa eta geldialdia.

Aipatutako zutabe indartzaile eta faktore babesleak aintzat hartuz, erraz irudika daiteke erresilientziak haurraren heziketan izan dezakeen eragina; baina hezkuntza prozesutik harago ere, genetikak markatzen duen eta beraz garapenean orokorrean eragina duen atributua da. Ildo honetatik, oso interesgarria da Luis Rojas Marcos-ek (2010) erresilientziaren eta jaiotzaren, eta izaeraren eraketaren eta erresilientziaren artean egiten dituen loturak ezagutzea.

Autore honek dio genetikak erresilientziaren formazioan duen eragina aztertzeke erabilitako metodoak bi kategoriatan biltzen direla: geneen efektuak bikien bikoteetan aztertzen dituztenak alde batetik, eta bestetik, zenbait genek gaitasun honetan duten inpaktua arakutzen dutenak.

Lehenengoari dagokionez, biki bikoteek edo gene berdinen garraiatzaileek aukera bikaina ematen dute geneek gizakiaren tenperamentu edo izaeran duten boterea aztertzeke, batez ere erresilientziaren sei zutabeei dagokienez. Jaiotzean, guraso ezberdinek



adoptatzen dituzten bikiek eta ondorioz testuinguru erabat ezberdinetan hazten direnek interes berezia dute ikertzaileentzat, komunean duten bakarra genotipoa delako. Horrenbestez, euren erresilientzia-mailan gertatzen den edozein parekotasunetik aukera handiak ditu konpartitzen dituzten geneen eragina izateko eta ez testuinguruarena edo bizitako egoerena. Aipatutakoaren oinarri bezala, Rojas Marcosek Estatu Batuetan eta Europan egindako David Lykkenen, Peter Schulmanen eta Robert Plominen ikerketak hartzen ditu, zeintzuek erakusten duten bikien erresilientzi-mailak –jaiotzean banatu ziren horienak barne– antzekotasun gehiago dituela genetika ezberdina duten baina testuinguru berean hazi diren neba-arrebena baino.

Hiru ikerlariek egindako ikerketak batera azterturik, Rojas Marcosek dio, gizakiak arbasoengandik oinordean hartzen dituen azido desoxirribonukleiko konposatutako hogeita mila gene baino gehiagoren amalgamak erresilientziaren zutabeetako batzuen herena determinatzen duela, auto-estimua eta pentsamendu positiboa kasu. Era berean, geneek ere eragina dute pertsonak arrisku egoera konkretuei aurre egiten dienean martxan jartzen dituen babes-mekanismo batzuetan ere, intuizioa, soziabilitatea, eta sentimenduak adierazteko gaitasuna kasu. Gainera, badago inplikazio genetiko bat, pertsona estres egoeretan inplikatzera eta arriskuak dakartzaten erabakiak hartzerako erabakimendua, euren erresistentzia eta egokitzapen-gaitasuna neurtuz. Hala ere, oraindik ez dago argi genetikak, azken horiek ezbeharren protagonistak izan daitezkeen dauden probabilitateetan eragiten duen, edota zeharka eragiten duen tenperamentu eta bizi-estiloen bidez.

Zenbait faktore genetikok gaitzak gaintzearen gaitasunean duten eraginari dagokionez, Rojas Marcosek Avshalom Caspi eta kideen lana hartzen du oinarri azalpena emateko. Horrela, esaten du genetista hauek hamarkadak daramatzatela 5-HTT genea aztertzen, aldatzearen erregulatzaile den serotonina hormonaren garraio eta distribuzioaz arduratzen dena, hain zuzen; eta ondorioztatu dutela gene horren zenbait alteraziok indartu egiten duela ezbehar baten ondorioz pertsonak gogorik ezean murgiltzera duen joera. Era berean, geneek zerikusi erlatibo baina ukalezina dute trauma osteko trastornoak sufritzeko joeran, trauma hauek estres patologikoa, antsietatea eta depresioa barne hartzen dituztelarik.

Izaeraren eraketaren eta erresilientziaren arteko loturari dagokionez, pertsonaren izaeraren lehenengo haizak amaren uteroan sortzen hasten dira. Era berean, haurtxoek euren tenperamentuaren ezaugarri goiztiar batzuk hainbat modutara adierazten dituzte: aktibitate fisikoaren maila, jakin-mina, barneko estimuluekiko eta inguruko estimuluekiko sentsibilitatea, amaren edo zaintzaile nagusien hutsunea jasateko gaitasuna,

aldaketetarako tolerantzia, besteekiko konektibitatea edota bere intentsitate emozionalaren bidez. Urteen poderioz, gizaki orok garatzen du besteengandik bereizten duen ezaugarri emozionalen eta tenperamentuzko atributuaren multzo bat. Oro har, hamabost edo hamasei urtetik aurrera izaera jarraikortasunez finkatzen da eta pertsonaren sentitzeko, pentsatzeko eta jokatzeko ohiko eraren bidez azaltzen da.

Esperientzia positibo eta negatiboek ere, pertsonaren izaera moldeatzen dute, erditzearen eta hezkuntzaren gorabeheretatik hasiz. Afektuzkoa, zurrak eta estimulatzailea den famili testuinguru batek haurtxoen konfiantza indartzen du, bai beren buruarengan bai besteengan. Kontrara, ziurgabetasun, bakartze edo afektu gabeko egoeretan, haurtxoek posizio mesfidati, zalantzati, eta beldurtia garatu ohi dute. Era berean, arau sozialek, lehentasunek, iragarpenek, ohiturek eta balore kulturelek forma ematen diote pertsonaren izaerari. Beste muturrean, pertsonak dituzten aspirazioen eta horiek lortzeko dituzten baliabideen arteko desoreka egonkorak animo egoera negatiboak sustatzen ditu, frustrazioak, apatiak eta ezkortasun markatuak.

Finean, erresilientziaren zutabeak eta besteekin konektatzeko erraztasuna, auto-estimua, pentsamendu positiboa, norbere buruaren kontrola, ingurua aztertze gaitasuna edo gauzak azaltzeko estiloa bezalako faktore babesleak, izaeraren parte dira eta geneek, bizitzako gorabeherak eta inguruko indarrek landuko dituzte.

Erresilientzia, beraz, ez da trebezia berezietan oinarritzen, baizik eta pertsonak mundura dakartzan, haurtzaroan eta nerabeztarokoan zehar garatzen dituen, eta heldua denean eguneroko bizitzan praktikatzan dituen baliabideetan. Gaitasun horien garapen naturalean interferitzen ez bada, eta urteetan zehar babestu eta lantzen badira, litekeena da bizitzako oldarrak gaintu eta inposatzen diren aldaketetara era osasuntsuan egokitzea: barrutik, gorputz eta buruaz; kanpotik, inguruaz eta beronen okupatzaileen bidez.

Erresilientzia pertsonaren jaiotzetik aurreratik ezaugarri arabera eraikitzeak ez du esan nahi ezaugarri hauek hobetu, estimulatuz, babestu edo konpondu ezin daitezkeen garapenaren urte erabakigarrietan zehar edo baita beranduago ere. Horrela, nahiz eta ezin duen auresan zein erreakzio izango duen gizakiak bizi ez dituen ezbeharren aurrean, hausnartu eta estres egoeren aurrean euren jokatzeko estiloaz kontziente direnek bizitzak planteatzen dizkien erronkei adore handiagoz aurre egiteko aukera dute. Horrela, nahi duen pertsona orok egin dezake lan gaitasun honen osagarri eta gainontzeko babes elementuak indartzeko. Zentzu horretan, garrantzitsua da aintzat hartzea



deskribatutako erresilientziaren zutabeak, ezberdinak diren arren, elkarren osagarri direla.

Funtzio exekutibo pertsonalek, emozioak erregulatze-ko gaitasunak kasu, erlazio afektibo atseginak sortzen laguntzen dute; era berean, meta lorgarriak identifikatzeko, programatzeko eta lortzeko egin behar-ko pausuak diseinatzeko pertsonak duen gaitasunak norbanakoaren auto-estimua indartzen du. Gauzen ikuspegi optimista eta esperantzagarriak ere besteekiko erlazioak errazten ditu eta ezbeharren aurka irmotasunez borrokatzeko estimulatu du pertsona. Auto-estimu osasuntsuak auto-efikaziaren eta konpetentziaren zentzua sustatzen du; aldi berean, kontrola norberaren barnean lokalizatzea estimulatu du, patuaren, zoriaren edo kanpoko botereen esku utzi gabe. Bakoitzaren jokabideen gaineko kontrolaren zentzuaren inguruan praktikatzeko edota norberaren eguneroko bizitza zentzuz gidatzen dela imajinatzeak emozio negatiboak neutralizatzen, estres-egoeren aurrean eusten, eta inpotentzia edo babesgabetasun sentimenduez babesten laguntzen dute. Era berean, eguneroko bizitzaren arlo positibo eta atseginak antzemateak bizitzeko gogoia pizten duten arrazoiak bilaketa errazten du.

Erresilientziaren sei zutabeen artean existitzen diren erlazio osagarriek esker, erresilientzia bera indartzen saiatzean, eraginkorragoa da garatuago dagoen horretan zentratzea, guztiak aldi berean landu behar-ean. Ildo horretatik, ideia da jadanik funtzionatzen duten atributuak kapitalizatzea eta erresilientziaren beste arlo ahulagoak elikatzeke erabiltzea.

Aipatutako guztiaren harira, Rojas Marcosek adierazten du azaldutako kontzeptuak ulertzea erraza bada ere, ez dela erraza praktikara eramatea, gerora aurkeztuko den esku-hartzean azaltzen den bezala; horrek, motibazioa, ahalegina, irmotasuna eta denbora eskatzen dituelako, besteak beste.

Orain arte esandakoa borobiltzeko, Heckmanen (2004) artikuluan esaten da ikasketa haurtzaroan hasten dela hezkuntza formalaren aurretik, eta bizitza osoan zehar jarraitzen duela. Horrela, etapa honetako arrakasta edo porrotek, eskola-arrakasta edo porroterako oinarriak finkatzen dituzte, eta horrek bere baitan eskola osteko ikaskuntzaren arrakasta edo porrotera eramaten du. Beraz, lehenengo haurtzaroan egingo den kalitatezko esku-hartzeak, ondorio iraunkorrak izango ditu ikaskuntzan eta motibazioan.

Hala ere, Heckmanen iritziz, hezkuntzari eta gaitasun laborarari lotutako egungo politikak alde batera uzten du autodiziplina gaitasuna, gaitasun soziala, eta bizitzako arrakasta erabakitzen duten beste hainbat gaitasun ez kognitiboren oinarriko garrantzia; izan ere,

adimen-gaitasun testetan lortutako emaitzen arabera neurtzen diren gaitasun kognitiboetan zentratzen dira.

Giza kapitalaren politikak aztertzean antzematen den beste akats bat da gaitasunak oso adin goiztiarretan ezartzen direla pentsatzea. Gaitasunaren kontzeptzio estatiko hau haurren garapenaren inguruko literaturan dauden hamaika azterlanek diotenarekin kontraesanean ageri da, ahaztu egiten duelako bizitzako lehenengo urteetan oinarriko gaitasunak aldatu egin daitezkeela. Gaitasunaren ikuspuntu egokiago batek abiapuntu gisa hartzen du gaitasunak testuinguru anitzetan sortzen direla eta gaitasun goiztiarrek ikaskuntza sortzen dutela etorkizunean.

Aipatutakoaren azken ideien ildotik, Dodge-k (2004) ekarpen interesgarria egiten du esanez lehenengo haurtzaroko garapenaren arrakasta faktore batzuen arabera dela. Horrela, hurrengo urteetan giza kapitalarekin gertatzen den bezala, lehenengo haurtzaroko garapenean eragina duten faktore asko era anitzetan aritzen dira lehen hezkuntzan hasi aurretik ikasteko disposizioa lortzeko. Osasun egokiak, elikadura onak, heziketa praktika egokiak, laguntza sozial trinkoak, eta etxeak ez diren pertsonetako interakzio estimulatuak, Rojas Marcosek defendatutakoa berretsiz, bat egiten dute arrakastarako aukerarik onena errazteko. Beraz, etapa honetan hezteko gaitasunetara bideratutako edozein laguntzak berebiziko garrantzia izango du.

Lehen haurtzaroko garapenaren azken etapan, Dodgek dio ikerketek erakusten dutela etxe kanpoko lehen haurtzaroko garapen-motaren bat oso ekarpen baliotsua dela haurren garapenerako. Esku-hartze era honek heziketa praktika eraginkorrekin batera, haur bat "ikaskuntzarako prest" egoteko aukerak areagotu egingo lituzke, lehen hezkuntza hasten duenerako.

Orain arte aipatutako guztiaren haritik, giza kapitalaren formaziorako diru publiko eta pribatuaren kudeaketa egokiaren planteamendura heltzen gara; baina hori aurkeztuko den esku-hartzean eragin handirik ez duen gaia denez gero, hitz gutxitan adieraziko da giza kapitalean egiten den inbertsioa gazteenei bideraturik egin behar du litzatekeela, oinarriko hezkuntza eta sozializazio gaitasunak haz daitezkeen. Baina ez dago argi zein den inbertsio hauek ahalik eta eraginkor izateko era.

Esandakoa, ordea, oraindik ez da erreala, eta beraz, eskolaren rolak garrantzi handia dauka, ez bakarrik haurren heziketan, baita gurasoen heziketan ere.

Orain arte azaldutako guztia aintzat hartuz, eta Masten eta Gewirtzen (2006) lanean oinarrituz, esan daiteke haurtzaro goiztiarra bizitzako etapa erabakigarria dela erresilientzia ulertu eta sustatzeko. Etapa honetan zehar, konpetentziaren oinarriak finkatzen dira, eta giza

garapenaren sistema babesleetako asko sortzen dira. Haur batzuek prozesu naturalen bidez lortzen dute erresilientzia, beste batzuek kanpoko laguntza behar duten bitartean. Horrenbestez, lehen urte hauek oparoak dira esku-hartzeek arriskuak ekidin eta gutxitzeko, eta era berean, baliabideak gehitu, kompetentziak sustatu eta ondorengo garapenerako oinarri sendoak eraikitzeko.

Ikusi daitekeenez, erresilientzia oso berba zabal eta sakona da, asko hartzen duena barne, gerora asko ateratzeko. Zabaltasun eta sakontasun horiek, ordea, aberastasun izateaz gain, oztopo ere badira, oso zaila delako eta oso luze hartzen duelako aipatutako guztia bereganatzen eta aplikatzen laguntzea, haurren bizitzan eta egunerokotasunean txertatuz. Horretarako espazio egokia lortzea ere ez da erraza, baina bada-go instituzio bat, zeinak prestakuntza eta antolaketa egokiarekin aukera bikaina ekar dezakeen edozein pertsonarentzat eta are gehiago tratu txarrak pairatzen dituen haur batentzat: eskola.

Gauzak horrela, erresilientzia sustatzeko marko egoki gisa eskola defendatzen duten autoreak dira Henderson eta Milstein, zeintzuek gaitasun honek eskolan izan beharko lukeen presentzia azaltzeko “erresilientziaren gurpila” deritzona erabiltzen duten. Bi autore hauek diote arriskuaren eta erresilientziaren inguruko bibliografiak erakusten duela eskolak testuinguru klabeak direla gizabanakoek ezbeharrak gainditzearen gaitasuna garatzeko, aurre egin behar dieten presio eta arazoetara egokitzeko, eta kompetentzia sozial, akademiko eta bokaziozkoa bereganatzeko. Ikerketa bibliografiko horretatik, sei puntu garrantzitsu sortzen dira eskolek, familiek eta komunitateek bezala, inguruko faktore babesleen eta faktore babesle indibidualak bultzatuko dituzten baldintzen ekarpena sustatzeko eraren inguruan. Sei puntu hauek sei pausutako estrategia osatzen dute erresilientzia eskolan bultzatzeko helburuaz. Pausu horiek hurrengo irudian, “Erresilientziaren gurpila” deritzonenean, agertzen dira diagramaturik eta ondoren, azaldurik.



Lanketa pertsonala

Iturria: Henderson, N eta Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

**Lehenengo hiru pausuak: arriskua arintzea**

Arriskua arintzeko, Henderson eta Milsteinek, Hawkins, Catalano eta Miller-en (1992) hiru estrategia nagusi aipatzen dituzte, hirurek erresilientziara daramatzatelarik pertsona:

1. **Loturak aberastea:** ikerketek erakusten dute lotura positibo sendoak dituzten haurrek jokabide arrisksuetarako joera baxuagoa adierazten dutela eta,

gizabanakoaren arteko konexioak sendotzean, eskola-eremuan etekina atera behar zaion aldaketa bat gertatzen dela, kooperaziozko ikasketa baten barnean, eskola-errendimendu bereizgarrian indarra eginez.

2. **Helburu trinko eta argiak zehaztea:** eskola-politika eta jardunbideak sortu eta inplementatzean, espero diren jokabideak idatziz zehaztu behar dira, jokabide arrisksuak era zentzudunak barne hartuz, eta lortzea espero diren helburuak zehaztuz.

3. *Bizitzarako trebeziak erakutsi*: kooperazioa, gatazken kudeaketa, erresilientzia-estrategiak eta adierazkortasuna, komunikaziorako gaitasunak, arazoak ebatzi eta erabakiak hartzeko abilezia, eta estresaren kudeaketa osasuntsua, era egokian erakutsi eta indartzean, ikasleei nerabegaroko arriskuak saihesten laguntzen dieten estrategiak dira. Era berean, helduei lagundu egiten die elkarrekintza eraginkor batean parte hartzen hezkuntza-instituzioan, ikasleen ikasketa esanguratsuari lagunduko dion klima batean barna.

#### *Azken hiru pausuak: erresilientzia eraikitzea*

Erresilientzia eraikitzeko, Milstein eta Hendersonen esanetan, Benard-ek (1991), hurrengo hiru gomendioak sintetizatu zituen, azken finean, ezbeharrak gainditzen dituzten pertsonen bizitzan dauden baldintzak direnak.

1. *Afektua eta laguntza ematea*: Afektua erresilientzia bultzatzen duten elementu garrantzitsuenetakoa da eta ia ezinezkoa da ezbeharrak gainditzea afekturik gabe. Berez, ez du zertan familia biologikoarengandik etorri, edonork transmititu dezakeelako, baita animaliek ere. Eskolari dagokionez, eskolan erresilientzia sustatzen dutenek defendatzen dute arrakasta akademikoa lortzeko beharrezkoa dela gela barneko afektibitatea.

2. *Iragarpen altuak ezarri eta transmititzea*: iragarpenek horrelakoak izan behar dute, altuak alegia, baina aldi berean, baita errealistak ere, motibatzaile eraginkor gisa funtziona dezaten, ikasle eta irakasleen gaitasun eta potentziala errekonozitu eta ongi ikusteko helburu bakarraz.

3. *Parte-hartze esanguratsurako aukerak eskaintzea*: honek esan nahi du hezkuntza-komunitate osoari, instituzio osoari eragiten dion ardura handia ematea, ekintzen planteamenduari, gatazken kudeaketari, eta hezkuntza praktikoa eta adostuago bati begirako proiektuen sorkuntzari dagozkien erabakietan parte hartzea ahalbidetuz.

Era konbinatuan aplikatuz, Henderson eta Milsteinek diotenez, Hawkinsek 1992an argitaratutako "Risk and protective factors for alcohol and other drug problems" ikerketaren arabera, pausu hauek ekarriko dute ikasleengan beren buruarekiko kontzepzio positiboagoa, eskolarekiko atxikimendu handiagoa, arauarekiko konpromiso sendoagoa eta estandarizatutako testetan puntuazio hobea; eta orobat, delituekintzen, drogen kontsumoaren eta suspentsoen maila esanguratsuki jaistea. Beraz, pausu hauek haur eta helduengan erresilientzia indartzeko faktore erabakigarriak direla frogatu da.

#### **Erlazioak eta erresilientziaren eraikuntza eskolan**

Badaudela bi puntu edo ideia etengabe agertzen direnak eskola eraginkorren inguruko bibliografian eta biak dira maila berean aplikagarriak ikasleen erresilientziaren eraikuntzan: afektua eta pertsonalizazioa. Beste edozein bidetik baino zuzenago, eskolak ikasleengan erresilientzia eraikitzen du, erlazio afektiboen giroa sortuz. Horrek erresilientzia eraikitzeko jarrera duten irakasleak behar ditu, hau da, itxaropenak eta baikortasuna igorriko duten irakasleak behar dira, ikaslearen arazoa edo jokabidea edozein dela ere. Erresilientziaren erlazio eraikitzaileak eskolan, ikasleen indar-gune edo ahalmenetan zentratzeagatik ere bereziak dira. Eskoletan lan egiten duten helduek ikasle bakoitzaren indar-guneak bilatu behar dituzte ahuleziak bilatzen dituzten bezala, eta ikasleari ikusarazi behar dizkiote. Horrek ez dakar ekintza ez egoki edo arriskutsuei garrantzirik ez ematea; baizik eta egoera orekatzea, ikasleari arazoan inguruko feedbacka ematen zaien maila berean, euren puntu indartsuen edo ahaltsuen inguruko feedbacka ematea, azken multzo honetan, erresilientzia sustatzen duten ezaugarriak barne hartuz. Izan ere, ikasleek uste sendo hori besteekin dituzten erlazio afektibo positiboen bidez bakarrik barneratuko dute.

#### **Ikasleengan erresilientzia eraikitzeko oztupoak**

Henderson eta Milsteinen lanarekin jarraituz, irakasle asko euren ikasleengan erresilientzia sumatzen hasi dira eta terminologia ikasten hasi dira, gaitasun hau hobeto landu ahal izateko. Baina elementu zehatzak ezagutzen ez badituzte, hau da, arrisku handiko giroetan egon arren erresilientzia garatzen ari diren haurren ezaugarriak, erresilientzia nola bilatu, identifikatu eta ikasleak euren buruengan antzeman dezaten, aukera gutxiago izango dituzte zelan egin jakiteko. Erresilientzia laguntzen duten faktoreen ezagutza zehatzik gabe, zailagoa da ikasleengan erresilientzia eraikiko duten aldaketa pragmatiko eta estrukturalak erraztea.

Erresilientziaren inguruan jakitun izanik ere, jokabideak eta jarrerak astiro aldatzen doaz, eta gainera, eskola-aldaketarako dauden oztupoek erresilientzia indartzeko helburuaz eskolak aldatzea galarazten dute. Denboramugen pertzepzioa oztupo horietako bat da, nahiz eta esan behar den erresilientziaren inguruko ikerketaren egiaztapen pozgarri gisa, hau batzuetan "denbora ordutegi" kantitate mugatuen bidez ere bultzatu daitekeela, erabilgarri den denboraren erabilera ezberdin baten bidez, alegia. Beraz, erresilientzia eraikitzeak, jadanik esan bezala, erlazioak eraikitzea inpliketzen duenez, erlazioen eraikuntzari denbora eskaintzen ez dioten eskoletan ez dira erresilientzia eraikitzaile eraginkorrak izango.

Eskolan erresilientziaren eraikuntza-prozesuan aurkitu daitekeen beste oztupo bat ikasleen bizitzan eskolak

duen rolararen eztabaida da, hau da, irakasleek oinarriko elementuak besterik ez dituztela irakatsi behar. Oztopo hau eskolatzearen lantegi-ereduarekin erlazionatzen da, non ikasleak gizarte industrial baterako langile on bihurtzeko sozializatu beharreko objektu gisa tratatzen diren.

Eskolen tamaina bera ere aurrekotik eratorritako beste oztopo mota bat da. Horrela, eskola handietan askoz ere zailagoa da afektuzko klima bat lortzea, erlazio solidoen sareak sortzea eta ikasleen formazioa eta irakasleen garapena pertsonalizatzea. Era berean, latzagoa da jokabidearen, maila akademikoaren eta profesionalen estandar altuak mantentzea.

Azkenik, irakasteko estrategiak, eskolaren eta gelaren antolaketa-metodoak, eta erresiliencia sustatze-

ko zehazki bideratutako prebentzio eta esku-hartze programak aipatzen dituzte bi autoreek, argudiatuz, horiek ez izatea erresilientziaren eraikuntzan aurkitu dezakegun beste oztopo bat dela. Eta erresilientzia-programekin baino pertsonen jarrerarekin erlazionatzen den arren, lehenengok heltzen dietenen jarrerak islatzen dituzte, eta hori dela eta, programen edukiek eta estrukturek barne hartu edo ahuldu ditzakete erresiliencia sustatzen duten faktoreak.

Azaldutakoaren harira, Henderson eta Milsteinek oso argia den diagrama bat aurkezten dute euren liburuan. Diagrama horretan, erresiliencia hobetu behar duen ikasle baten perfila ageri da, lehenago aurkeztutako erresilientziaren gurpilaren barnean, eta arazoa edo beharra identifikatzeko baliagarria dakioko edozein irakasleri.



Lanketa pertsonala

Iturria: Henderson, N eta Milstein, M.M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós

### Erresilientzia eraikitzen duten eskolak

Henderson eta Milsteinen iritziz, ikasle eta irakasleek erresilientziaren garapena eta mantentzea hobesten duten giroetan murgildu beharra daukate. Jadanik esan bezala, testuinguru edo giroek erresilientziaren eraikuntza era ezberdinetan oztopatu dezakete: egoera kaskarretan egonez eta baliabide falta izaenez, asmo, norabide edo etorkizuna hobetzeko aukeren falta transmitituz, giroa osatzen duten pertsonen gaineko mezu negatiboak bidaliz edota horiek alde batera utziz. Testuinguru edo giro mota hauetan, baikorrenek ere denboraren poderioz animoa galduko dute.

Hala ere, autoreek defendatzen dute posible dela erresilientzia eraikitzen duten eskola-giroak edozein komunitatetan aurkitzea. Maila ekonomiko baxua duten zonaldeetan kokaturiko eskola askok, aurretik New Yorkeko *Central Park East* eskola kasu, erresilientzia eraikitzeko eremuak sortzea lortu dute, non ikasle zein irakasleak estimaturik, ziur, baloraturik eta estimaturik sentitzen diren<sup>1</sup>. Beste alde batetik, maila sozioekonomiko altuko komunitate oparoetan aurkitzen diren eskola batzuek ez dute beharrezkoa laguntza eskaintzen erresilientzia eraikitzeko ikasle eta irakasleen artean. Nahiz eta egin beharrezkoa neketsuagoa izan baliabide gutxiago daudenean, eskola guztiak egituratu, garatu eta mantendu daitezke erresilientzia mantentzeko eran.

Henderson eta Milenek *Resiliencia en la escuela* liburuan diote azken hogeitaz urteetan erresilientzia eta eraginkortasuna sustatzen duten eskolak garatzearen inguruko hainbat kontzeptu aurkitu direla; baina eskola mota hauek ez direla hazi. Horrela, autoreek Peters eta Waterman-en (1983) esanak egiten dituzte beren, azaltzeko, gauza jakina dela instituzio handi batek bizitasuna eta erantzun ahalmena mantentzeko, printzipio adierazpenak, estrategia berriak, planak, aurrekontuak eta antolakuntza diagramak baino askoz gehiago behar dela; baina maiztasun handiz, hori jakingo ez balitz bezala aritzen dela. Horrenbestez, zer edo zer aldatu nahi bada, bakoitzaren jokatzeke era aldatzetik ekin behar zaio lanari.

Baina eskola aldatzearen erronka onartzea zaila da, gauzak beste era batean egin behar direla onartzera

behartzen duelako, egin ahal izateko estrategiak bilatzera eta aldatzeko beharrezko arriskuei aurre egitera; eta esandako guztia zaila bihurtzen da eskoletako kultura nagusia proaktiboa baino, erreaktiboa delako. Horrela, indar-gunea diziplinan jartzen bada, minimo ki onargarriak diren emaitzak errazten dira; era berean, kultura mota honetako arau eta politikek men egitera eramaten dute eta ez arriskuak onartzera; eta gainera, lorpen indibiduala eskertzen dute kolaborazioa eta talde-lana baino lehen, uniformetasuna eta iragarpena lehenetsiz, aldaketa eta arriskua lehenezki beharrean.

Aldaketa instituzionala, egoera onenetan ere zaila da, baina aipatutako ezaugarriak dituzten erakundeak aldatzea are zailagoa gertatzen da. Badaude hiru arlo, beste batzuen gainetik, eskolaren aldatzeko gaitasuna oztopatzen dutenak:

**Aldaketak galera eta desegonkortasuna dakartza.** Zerbait utzi behar da bidean beste gauza batetara abiatu aurretik. Baina hori ez da erraza, aurretiazko sinismen eta jokaerak zalantzan jartzea eskatzen duelako, eta aldi berean, behin betiko erabakiak hartzea. Horretaz gain, jomuga den etorkizuneko espazioan eraginkortasunez aritzeko beharrezko ezagutza eta gaitasunak izatea ere erronka bihurtzen da. Horren guztiaren aurrean, sarritan aldaketa era geldoagoan egiten dutenek aldaketari aurka egiten diotela pentsatzeko joera dago, baina hori ez da horrela halabeharrez; izan ere, batzuek denbora gehiago besterik ez dute behar.

**Aldaketak nahasmena sortzen du.** Errazagoa izaten da txarto dagoen horretan bat etortzea, aldatzeko egin beharrezkoan baino. Eskolako langileak non egon nahi duen eta bertara zelan heltzen den argi izango balu, ziurrenik jadanik bertan egongo litzateke. Argitasuna esperimendazioaren bidez bakarrik lortzen da, eta ikasketa porroten, etengabeko dedikazioaren eta emaitzen ebaluazioaren bidez. Gehiengoak nahia-goko luke jakin norantz doan, baina hori oso gutxitan da bideragarria eskolak antolatu eta administratu beharrezko modua bezain adierazgarria eta konplexua den zerbaiti ekiten zaionean.

**Aldaketak botere-erlazioak aldatzen ditu.** Batzuek aldatzeko uko egiten diete nahiz eta beharrezkoak iru-

<sup>1</sup> Henderson eta Milsteinek Meierren zita baten bitartez, New York Timesen argitaratutako artikulu bati egiten diote erreferentzia. *Central Park East* Bigarren Hezkuntzako eskolan, ikasleen %90 graduatu egiten da eta graduatutako ikasleen beste %90 unibertsitatara doa, graduazioaren batz bestekoa %50ekoa den zonalde batean. Central Park East eskolaren oinarriko ezaugarriak hurrengoak dira: ikasleen jakin-mina estimatzea; ikaskuntzarekiko gogo sententzioa piztea; eskola eta gelaren egituraren balore demokratikoak sustatzea; eta hausnarketarako eta erlazio afektibo eta errespetuzkoetarako denbora asko eskaintzea.



ditu, bizitza instituzionaleko arlo batzuk kontrolatzeko edo eragiteko duten ahalmena kaltetu daitekeela pentsatzen dutelako. Beste batzuek aldaketak onartuko dituzte, beharbada guztiz ados egon ez arren, eragin handiagoa lortzeko balioko diela pentsatuko dutelako. Bi kasuetan, edonola ere, parte-hartzaileen jokabideak proposatutako aldaketarekin bat ez datozen arrazoiei dagozkie.

Batez ere faktore horiek direla eta, eskola-erreformarako ekimen gehienei uko egiteagatik nabarmentzen da eskola.

Laburbilduz beraz, eskolek erresilientzia sustatzea erronka handia da, baina aukera badago eta horrek ekarriko lituzkeen onurak gainera argiak dira. Izan ere, tratu txarrak bezalako ezbeharrak pairatzen dituzten haurrentzako ez ezik, onuragarria izango litzateke edozeinentzat, hazte-prozesu pertsonalean laguntza handia den heinean.

## BIBLIOGRAFIA

- Calvo Fernandez, J. R.; Calvo Fernandez, M<sup>a</sup>. E. eta Calvo Rosales, J. (2000). Malos tratos infantiles. *Canarias Pediátrica*, 24- n<sup>o</sup>1, 47-56.
- Dodge, D. (2004). Capital Humano, Desarrollo de la Primera Infancia y Crecimiento Económico. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, Enciclopedia virtual (<http://www.encyclopedia-infantes.com/es-mx/inicio.html>).
- Heckman, J. J. (2004). Invertir en la primera infancia. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, Enciclopedia virtual (<http://www.encyclopedia-infantes.com/es-mx/inicio.html>).
- Henderson, N. eta Milstein, M. M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Masten, S. A. eta Gewirtz, H. A. (2006). Resiliencia en el desarrollo: La Importancia de la Primera Infancia. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*, Enciclopedia virtual (<http://www.encyclopedia-infantes.com/es-mx/inicio.html>).
- Rojas Marcos, L. (2010). *Superar la adversidad: El poder de la resiliencia*. Madrid: Espasa Libros.



**MONDRAGON  
UNIBERTSITATEA**

---

HUMANITATE ETA  
HEZKUNTZA ZIENTZIEN  
FAKULTATEA