

ORIENTAZIOA ETA ESKU-HARTZEA

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Sarrera | 2 |
| 1.- Lehen mailako prebentzio programak | 2 |
| 1.1.- Programak aztertzeke ereduak | 2 |
| 1.2.- Trebetasun soziopertsonalak eta programa integratzaile baterako Baliabideak | 13 |
| 2.- Bigarren mailako prebentzio-programak | 13 |
| 2.1.- Arrisku-egoerak identifikatzeko adierazleak | 13 |
| 2.2.- Oinarrizko programak | 16 |
| 3.- Ahul-ahuleko egoeretan daudenentzat programak | 16 |
| 3.1.- Nortzuk dira? | 16 |
| 3.2.- Ahul-ahuleko testuinguruetan adin txikikoak ebaluatzea | 18 |
| 3.2.1.- Gorabehera sozioemozional eta autonomia | 18 |
| 3.2.2.- Lotura afektibo positiboak eraikitzeke zailtasunak | 18 |
| 3.2.3.- Orekarik gabeko autoestimua | 22 |
| 3.2.4.- Defentsa mekanismoak | 22 |
| 3.2.5.- Oldarkortasun deskontrolatu eta bortitxaren jokabideak | 24 |
| 3.2.6.- Oldarkortasuna eta bortizkeriaren zeharkako portaerak | 27 |
| 3.2.7.- Prozesu kognitiboen blokeoa | 28 |
| 3.3.- Esku-hartze programak | 30 |
| 3.3.1.- Ebaluazioari buruzko ikuspegi sistemikoa eta prebentziozkoa. | 30 |
| 3.3.2.- Gizarte-babesik ez duten adingabeentzako interbentzio-programak | 31 |
| Bibliografia | 36 |

Sarrera

Hiru motatako programak bereiz daitezke. Alde batetik, lehen mailako prebentzio-programak, gaitasun sozioletsonalak garatzeko, arazo berezirik ez dagoenean. Bestetik, bigarren mailako prebentzio programak, arriesku egoeran daudenei zuzenduta. Azkenik, hirugarren mailako prebentzio-programak, ahul-ahuleko egoeretan daudenentzat.

1.- Lehen mailako prebentzioko programak

1.1.- Programak aztertzeo ereduak

Programa asko daude gaitasun sozioletsonalak prebenitzeko eta garatzeko. Programa balioztatzen eta aukeratzen laguntzea da orientatzaileen eginkizun garrantzitsu bat. Alde horretatik, garrantzitsua izan daiteke kontuan hartzea programak bilakatu egin direla oinarri dituzten planteamendu psikopedagogikoen ekarpenei eta bilakaerari esker eta hezkuntza berritzeko mugimenduen ekarpenei esker. Bilakaera horren ondorioz, planteamendu berriak sortu dira gaur egun, ikuspegi globala eta sistemikoa hartzeko behararen alde daudenak (de la Caba, 1999). Hala ere, kontuan hartu behar da ezen, lortu nahi diren helburuen eta lankide ditugun pertsonen arabera, beti ezin dela edota ez dela beharrezko izaten programa globalak eta sistemikoak martxan jartzea. Hori dela-eta, garrantzitsua da zer aukera ditugun jakitea eta ebaluatzea eta kasuan kasuko aukerarik egokiena hautatzea.

Ezagutzak txertatzearen ereduak —tradizional ere esan ohi zaio—, hezitzaileek zer dagoen ondo eta zer ez zuzenean transmititzea azpimarratzen du, gizartean baliozkotzat jotzen diren jokaera-arauak, ohiturak eta balioak indartzeko.

Eredu indibidualaren arabera, ordea, txertatzearen ereduaren arabera ez bezala, hezitzaileen jardunaren xedea "trebetasunak" eskuratzeko eta haietan trebatzeko prozesuan "bideratzaile" izatea da. Eredu horren barruan,

beste hiru eredu bereizi behar lirateke, zer planteamendu psikologiko dituzten oinarrian: Humanismoa, Ikaskuntza, Konstruktibismoa. Eredu humanistak alderdi afektiboak azpimarratzen ditu. Hezitzailearen rola zera da, autoestimurako, autonomiarako eta komunikazio eraginkorrerako baliabide eta gaitasunak eskuratzen lagunduko duten testuinguruak bideratzea gogoetaren eta norberak egindako aurkikuntzaren bitartez. Ikaskuntza-ereduak ere oso garrantzi handia ematen dio alderdi afektiboari, eta bereziki gizarte-trebetasunak ikasteari. Eredu humanistan ez bezala, hezitzaileen rola da testuinguruak eta egoerak eskaintzea, bertan "trebetasun" desiragarritzat jotzen diren jokaerak indartu eta moldatu ahal izateko. Eredu konstruktibistak arlo kognitiboari begiratzen dio. Planteamendu horretatik, garrantzi handia ematen zaio trebetasun kognitiboak eskuratzeari. Hezitzaileek bideratzaile izan behar dute, elkarrizketa eta eztabaidarako estrategiak erabiliz nor bere burua ezagutu dezan eta arrazoitzeko gaitasunak zorrotz ditzan.

Eredu globalak planteamendu psikologiko eta pedagogikoen bilakaera jasotzen du, emanek gizakiaren alderdi guztiak landu behar direla. Hartara, hezitzaileen egitekoa trebetasunen garapena indartzea da, prozesu kognitibo, afektibo eta konduktualen bideratzaile gisa jardunez. Programa globalek trebetasun kognitibo, emozional eta konduktualen errepertorio zabal bat izan ohi dute.

Eredu sozialak, hezitzaileen beren berritze-esperientzietan oinarrituta, eraldakuntza-planteamendu bat egiten du. Ez du jotzen aski denik bakarkako trebetasunetan entrenatzea; aldaketa ere lortu nahi du. Eredu globalak bezala, trebetasun indibidualak ere hartzen ditu barne, modu zabal batean (komunikazioa, gatazkak konpontzea). Baina eredu honen ezaugarri bereziena zera da, parte hartze demokratikorako trebetasunei ematen dien garrantzia, arazoak taldean modu negoziatuan aztertze eta konpontzeko trebetasuna. Orobat, eredu soziala trebetasun sozio-pertsonalak curriculumaren eta eguneroko praktikaren barruan integratzeko beharra planteatzen du, ahaztu gabe eguneroko interakzioetan transmititzen denaren "curriculum inplizitu" delakoa (batez ere diziplina-gatazkak konpontzea, taldekatzeak).

Gaur egun proposatzen den eredu sistemikoa eredu globalaren eta eredu sozialaren ekarpenen emaitza da hein handi batean, eta oso kontuan izan beharreko bi elementu ditu: curriculum formala eta paracurriculum. Batetik, curriculum formalak berekin dakar trebetasun pertsonal, sozial eta etikoak garatzeko bidea ematen duten jarduerak planifikatzea. Alde horretatik, askotariko gaitasunak lantzeko premia nabarmentzen da, bai edukiei eta bai jardueri dagokienez. Baina programa bat sistemiko izan dadin ez da aski curriculum globalaren planteamendua izatea. Programa sistemikoek zera azpimarratzen dute, lortzen diren trebetasunek eragina izatea bizitza errealean, eta horrek hiru gauza eskatzen ditu:

- ohiko curriculumean sartzea. Nahitaezkoa da askotariko testuinguruak eta curriculum-gaiak erabiltzea, gai bakar bati edo tutoretza-orduei dagokien zerbait balitz bezala utzi gabe.
- eguneroko bizitzan lortutako gaitasunak erabiltzea eskatzen duten jarduerak sartzea (jarraibide arautzaileak ezartzea, hobetzeko proposamenak, berdinen arteko gatazkak ebaztea, negoziazioa eta bitartekaritza, eta abar).
- gertuko hezkuntza-eragileak (gurasoak, eragile soziokomunitarioak...) programan sartzea hartzaile eta parte-hartzaile zuzen gisa.

Ez da ahaztu behar programen arrakastaren parte handi bat, berdin dio programa indibiduala, soziala, globala edo sistemikoa den, honako honetan datzala: kontuan izatean oinarrizko eraginkortasun-betebeharrak; esate baterako, konfiantza- eta kohesio-maila taldean, edo jarduerak berekin dakarten mehatxu-maila. Bestetik, hor dago "curriculum inplizitu edo ezkutua" deritzona esplizitu egin beharra, eta horrek eskatzen du harreman-elementuak berrikustea (alde positiboa indartzea, komunikazio bideratzailea) eta harremanen jarraibide arautzaileak doitzea (mugak, autoritate-sistema eta diziplina-gatazkak konpontzea), bat etor daitezen sustatu nahi diren trebetasunekin. Orobat, paracurriculumaren barruan kontuan hartu behar da antolakuntza-elementuen planteamenduak oso garrantzi handia duela, eta horien artean taldekatze-sistema nabarmendu daitezke bereziki.

1.1.2.- Trebetasun soziopertsonalak eta programa integratzaile baterako baliabideak

70, 80 eta 90eko hamarkadetan, erraz aurki ditzakegu trebetasun jakinen batean zentratutako programak. Alde horretatik, gogora ditzakegu autoestimua garatzeko programak edo gizarte-trebetasunetarako programak. Geroago, programetan planteamendu globalak agertu zirenean, gaitasun sorta zabal bat sartzeko joera etorri zen, gaitasun kognitiboak, emozionalak zein konduktualak:

- Nork bere gustuak, tasunak eta mugak ezagutzeko trebetasunak.
- Emozioak hautemateko eta ezagutzeko trebetasunak, bai norberagan bai besteengan.
- Emozioak adierazteko hizkuntza afektiboa.
- Perspektiba hartzeko trebetasunak.
- Erabakiak hartzeko trebetasunak.
- Enpatia.
- Pertsonarteko arazoiketa.
- Gogoetazko pentsaera eta erabakiak hartzea.
- Nork bere helburuak neurtzeko eta doitzeko trebetasunak.
- Nork bere emozioak neurtzeko trebetasunak.
- Jokaera eta ohitura osasungarriak.
- Gizarte-interakzio positiborako jokaerak eta ohiturak.
- Komunikazio bideratzailerako trebetasunak
- Gatazkak konpontzeko trebetasunak.
- Negoziatzeko trebetasunak.
- Bitartekaritza-trebetasunak.
- Talde-lanerako trebetasunak.
- Elkarrizketarako trebetasunak.
- Aurre egiteko trebetasunak.
- Sorkuntzarako trebetasunak.

Orobat, planteamendu global batetik, jarduerak diseinatzeko

baliabideak ere zabalak dira. Nabarmenenen artean ditugu elkarrizketak eta eztabaidak, kontakizunak, dramatizazioak, jolas eta dinamikak eta adierazpen-eta sorkuntza-jarduerak.

Elkarrizketa garrantzitsua da, denek aipatzen duten estrategia bat. Baina elkarrizketak hainbat era izaten ditu, zer helburu dugun, eta, ondorioz, hezitzaileek jarrera eta prozedura desberdinak hartzea esan nahi du; nolana ere, abiapuntua da hezitzailea ezin dela mugatu txandak ematera eta moderatzaile huts izatera. Elkarrizketak aztertzeke ereduak balio dute, halaber, programek maiz beren jardueretan ematen dituzten azalpenak eta egiten dituzten galderak aztertzeke.

Elkarrizketaren helburua gauzak argitzea, gogoetazko pentsaera bultzatzea eta norberak gauzak aurkitzea denean, badira eraginkortasun-betebehar batzuk kontuan izan beharrekoak, zeinak Psikologia Humanistari zor baitizkiogu hein handi batean. Ikuspuntu honetatik hiru gauza azpimarratzen dira

- Saiatu beharra dago ez moralizatzen, ez kritikatzeko edo ez esaten zer egin behar den edo zer den zuzena.
- Laburbildu eta argitu, galdera bideratzaileak erabiliz: zer esan nahi duzu hori esatean?, zera esaten ari zara...?, zer alderdi on ikusten diozu ideia horri?, ematen al diozu baliorik horri?, hori al da zuk gogoko duzuna?, ari al zara ezer egiten ideia horri buruz?, pentsatu al duzu beste aukerarik?
- Saihestu beharra dago "erantzun zuzena"ren jolasa, eta ez da espero behar emaitza handirik parte hartze bakoitzetik, emaitza metakorra izaten delako.

Elkarrizketaren helburua estimulazio kognitiboa denean, harago joan beharra dago; izan ere, araketa eta nor bere aurkikuntza egitea bultzatzeaz gain, xedea gero eta aberatsagoak eta konplexuagoak diren eskemak erabiliz argudiatzeko eta arrazoitzeko gaitasuna bultzatzea da. Alde horretatik, konstruktibismoak agerian jarri du alde handiak daudela adiskideen arteko harremanak norberaren interesagatik defendatzearen —pentsatuz besteei

lagunduz gero faboreok norberari etorriko zaizkiola bueltan— eta ikastalde osoarentzat ongizate- eta elkarbizitza-irizpide batzuk onartzeagatik defendatzearen artean. Konstruktibismoak egitura ebolutibo eta hierarkikoak ikusten ditu arrazoibide horietako bakoitzean. Hezitzaileen egiteko nagusia da arrazoibide aberatsagoak garatzen laguntzea, ikuspegi desberdinak eta ikuspuntu kontrajarriak bideratuz (gatazka kognitiboa). Eraginkortasun-jarraibideen artean, honako hauek aipatuko ditugu:

- Laburbiltzea eta argitzea, proposamen humanisten ildotik.
- Arrazoibideak azpimarratzea, eta ez geratzea iritzi-truke hutsean. Erabakigarria da argudiaketei lehentasuna ematea. Batek zer iritzi duen ez ezik, kontuan hartu behar da zergatik duen iritzi hori.
- Kideen beren arteko ikuspegi kontrajarpena bultzatzea. Iritzien desberdintasunak lagundu dezake, baina hezitzailearen parte hartzea beharrezkoa izaten da arrazoibidea azpimarratzeko, dela galdera-estrategien bidez, dela azaldutako argudioak argituz eta laburbilduz, dela eztabaida zuzena bultzatuz jarrera desberdinak dituztenen artean, edo eztabaida hozten denean parte hartuz, adibide berriak jarriz edo beste inguruabar batzuk azalduz. Batzuetan, "deabruaren abokatuarena" eginez lor daiteke hori, hots, kontrako argudioen alde eginez; beste batzuetan, arrazoibide-fase aurreratuago baina hurbil bateko argudioak erabiliz, egoera jakin eta ezagun batzuetan aurkeztutako argudioen kontraesanak bilatuz. Azken puntu hori funtsezkoa da eta, ziur asko, zailena ere bai, kontua ez baita "soluzio ona" delako batera bideratzea, baina ez dago mugatzerik rol pasiboa hartzera ere.

Dramatizazio-baliabideak (role-playing, simulazioa, antzerkia...) esperientziaren metodologiaz baliatzen dira, egoerak eta oinarrizko gidoiak antzeztearen bidez. "Role-playing"aren kasuan, gidoitxoak izaten dira, eta jokatu beharreko rolak batzuk egituratuago eta beste batzuk ez hain egituratuta egon ohi dira. Drama askoz teknika egituratuagoa eta konplexuagoa da, baina, horrekin batera, aberasgarriagoa ere bai. Gehienetan, gidoi landu bat izaten da, pertsonaien historiari lotura ematen diona; pertsonaiak, role-playingean bezala, jokatutako rola baino askoz konplexuagoak izaten dira. Alde horretatik,

garrantzi handia ematen zaie emozioei eta pasadizotxoei. Gauza bera testuinguruari dagokionez ere: oso xehatuta egoten da, eta datuak jasotzen ditu, eszenen gertalekua nolakoa den eta gertaerak noiz eta zergatik gertatzen diren zehaztuz. Nolanahi ere, bi teknikak eguneroko bizitzako egoerak islatzen dituzte, eta garrantzi handia ematen diete eraginkortasun-baldintzei araketa ona bermatzeko, jolasean edo pasadizoan geratu gabe; hartara, maximizatu egiten da bien potentziala. Bi baldintza horien artean, hiru nabarmendu daitezke:

- Eszenak une gakoetan geraraztea, aztertzeke zer ari diren bizitzen pertsonaiak une horretan, eta atzera itzultzea aztertzeke nola iritsi diren egoera horretara, pertsonaia bat, talde bat edota guztiaren osotasuna bera gerarazteke zenbait moduren bidez.
- Jokaturako rola alderantzikatzea, beste ikuspegi batzuk hartzeke eta enpatia bideratzeko; hartara, araketa aberasteko aukerak ugaritzen dira.
- Bestelako amaiera sortzea eta ondorioak arakatzea.

Historiak erabili eta ondoren eztabaidatzea ere askotan erabiltzen den estrategia bat da, eta era eta teknika desberdinak izaten ditu, zer helburu lortu nahi den. Nagusiki, bi nabarmendu daitezke. Batetik, bizitzako kontakizuntxoak edo bizitzako historiak ditugu, hurbileko egoerak deskribatzen eta pertsonaiek nola pentsatzen edo sentitzen duten xehatzen dutenak; narrazio-estiloak haiekin identifikatzeko bidea ematen du. Bestetik, balio-dilemak ditugu, non aurkezten dituzten egoeretan bi balio ageri baitira gatazkan, dela gai historikoez, sozialez, eskolakoez edo pertsonen arteko; gehienetan, ikuspegiak eta arrazoibideez jabetzera bultzatzeko asmoz.

Maiz, bi estrategia mota horiek —antzezpenenak eta eztabaidenak— elkarren osagarri erabiltzen dira, eta bi kasuetan hezitzaileen parte hartzeak funtsezkoak izaten dira azaleko zerbaitek bihur ez daitezkeen. Hasierak garrantzi berezia dute.

Hezitzaileen rola ere garrantzi handia du, bidea ematen baitu arrazoiak argitzeko (zergatik iruditzen zaizu garrantzitsua) eta sentimenduak argitzeko (nola sentitzen zara), eta gogoetazko pentsaera eta beste aukera

batzuen araketa bultzatzen baititu, beste ikuspegi bat hartzea, enpatia eta pertsonen arteko arazoiketa (De la Caba, 2001).

Psikologia kognitiboak nabarmendu du hizkuntza narratiboak eskuin-hemisferioko funtzioak kitzikatzen dituela, eta hain zuzen ere horrexegatik dute hain potentzial handia narrazioek hezkuntza-baliabide gisa; horrez gainera, motibazio-ahalmen handia dute. Bizitzako historiak edo bizitza errealeko kasu jakin batzuk planteatzeak, bere hainbat eratan (dilemak...) eta formatutan (idatziak, ikus-entzunezkoak) konexioa eta motibazioa bideratzen dituzte.

Gainera, hor ditugu literatura-kontakizunak ere. Kontaturiko kontakizun motaren arabera, zenbait genero bereiz daitezke. Alegietan, animaliak izaten dira pertsonaia nagusi, eta erakusbide izateko xedea izaten da. Kontakizun mitikoak ohiz kanpoko pertsonaien (gehienetan jainkozko pertsonaien) historia kontatzen du. Elezaharrak ekintza gogoangarrien historia kontatzen du, ziur asko errealtatean izan ziren pertsonaiek egindako baina oinarri dokumentatu errealik ez duten ekintzenak. Azkenik, ipuina; fantasiakoa edo (gutxi-asko) errealista izan daiteke. Genero horien guztien artean, ipuinak du zabalkunderik handiena eremu psikopedagogikoan. Dena den, ipuina hezkuntzaren ikuspegitik erabiltzeak bere ondorioak ditu helburuen eta lan-estrategiak edo metodologiak diseinatzeko ikuspuntuaren aldetik. Kontuan izan behar da arrisku-egoeran eta batez ere gizartetik baztertuta dauden adin txikikoekin erabiltzeak, maiz, hezkuntza-izaera eta izaera terapeutikoa izaten duela.

Jolas eta dinamikak dira beste baliabide garrantzitsu bat; planifikatu eta intentzio jakin batez erabili behar dira, eta emaitzak ebaluatu. Horregatik, jolasa hezkuntza-estrategia gisa hartzen dugunean, jolas zuzenduaz ari gara; gogoetagai eta aztergai dugu, benetan zer bultzatzen den ikusteko. Aintzat hartu beharreko alderdi pedagogiko garrantzitsuenen artean, azpimarratzekoak dira: zein unetan erabiliko den ebaluatzearen garrantzia (taldearen hasierako faseetan edo fase aurreratuagoetan), taldeak aurrez izan duen esperientzia, lortu nahi diren helburuak eta, bereziki, jolas horretan egiteko behar diren trebetasunen konplexutasuna.

Zenbait jolas mota daude, garapen soziopertsonaleko eta taldegarapeneko zein helburu lortu nahi diren (Cascon, 1989):

- Aurkezpen-jolasek giro atsegina sortzeko balio dute, eta lehen hurbilpen bat lortzeko (partaide guztien izenak ikastea...),
- Ezagutza-jolasek elkar ezagutzeko bidea ematen diete taldekideei, batzuen eta besteen gustu eta zaletasunei buruzko xehetasunak azaleratzen baitira.
- Konfiantza-jolasek giro egokia sortzea dute helburu, besteenganako konfiantza landuz.
- Komunikazio-jolasek adierazpen hitzezkoa zein ez-hitzezkoa garatzea dute xedetzat; bidea ematen dute norberaren iritziak eta ideiak besteekin errespetuz trukatzeko.
- Autoafirmazio-jolasek bide ematen dute zeinek bere beharrak ezagut ditzan eta jolas-giro egokian adieraz ditzan, batez ere desadostasunak edo bat ez etortzeak diren egoeretan.
- Lankidetzeta-jolasek partekatzeko trebetasunak eta balioak garatzen dituzte, lehia garatu ordez.
- Gatazkak konpontzeko jolasei esker, ikuspegi bateratu eta lankidetzazko batetik ekin dakieke arazoei.

Zalantzarik gabe, konplexutasunak baldintzatu egiten du sekuentziazioa eta zein unetan erabil daitezkeen jolas batzuk edo besteak. Aurkezpen- edo ezagutza-jolasak baliagarriak dira taldearen lehen etapan; besteak, berriz, hurrengo faseetan erabil daitezke. Hala ere, ez da ahaztu behar ezen lankidetzeta-jolasek (zeinei arreta berezia eskaini baitzaie hezkuntza-tresna gisa jolas zuzendua egituratzeko eta lankidetzeta-balioak bultzatzeko) edo gatazkak konpontzeko jolasek pixkanaka sartuak izatea eskatzen dutela, ez baita erraza haietarako trebetasunak eskuratzea. Ez du hezkuntza-balio handirik, eta kontrako efektua izan dezake haiek sartzeak oraindik konfiantza-, komunikazio- eta autoafirmazio-jolasak landu ez direnean.

Gainera, kontuan hartu behar da jolasa estrategia psikopedagogiko

indartsua dela giroa lasaitzeko elementu gisa. Alde horretatik, baliagarria da jolas tradizionalen balioa aintzat hartzea.

Hezkuntza-ikuspuntutik, jolasak baditu beste funtzio batzuk ere, funtzio psikologikoaz eta sendatzaileaz gainera. Jolasa ez da neutrala. Alegia, jolasak balio-kode jakin bat transmititzen eta bultzatzen du, zeinaren bitartez pertsona mota jakin bat, jokalarien arteko harreman jakin batzuk eta dibertsitatea ulertzeko era jakin bat egituratzen baitira. Bestela esanda, jolas guztiak ez dira egokiak heziketarako (Astúa, 2002: 100).

Azkenik, jolasari dagokionez komeni da ez ahaztea ezen, batzuetan, batez ere bigarren eta hirugarren mailako prebentzioak, izan dezakeela balio terapeutikoa ere. Azken hamarraldietan, mugatu egin ditu, pixkanaka, bere marko teorikoa eta garatzeko teknikak (Ryan, 2003). Ezaugarri bereziena da haurrei berei uztea hautatzen zer alderdi landuko diren, jokaera problematikoan zentratu ordez. Helduak jokaeraren oinarriko mugak ezartzeko eginkizuna eta erantzukizuna ditu, mehatxurik gabeko giroa izan dadin. Abiapuntutzat, zera hartzen da: hurrek berez bideratuko dutela arreta benetan kezkatzen dituzten arazoetara. Jolas-terapia hurrek beren premiak egokitzen eta emozioak erregulatzen ikas dezaten saiatzeko da, besteen premietara gehiegi menderatu gabe, eta besteek ere berenetara mendera ditzaten nahi gabe, frustrazio txikien aurrean erabateko deskontrola erakusten duten erreakzio emozionalak izan gabe. Jolas-terapia baliabide ona da hori lortzeko, helduek giro egituratua eta auresangarria ziurtatzen baitute, non haurraren beharrei egokitzen baitzaizkie eta aldi berean beren gida-rolari eusten baitiote, mugak gainditzen ez uzteko.

Adierazpen- eta sorkuntza-jarduerek eginkizun erabakigarria dute programen bidezko hezkuntza-lanean prebentzio-maila guztietan. Esperientziak frogatzen duenez, arlo akademikoko zereginetarako zailtasunak dituztenak, hots, halakoetan blokeo-jokaerak eta defentsak erakusten dituztenak, naturalago eta seguruago agertzen dira artearekin eta sorkuntzarekin zerikusia duten zereginak egiten direnean. Argi dago zer garrantzi duen arteak baliabide pedagogiko gisa, zentzuak eta emozioak bizkortzearekin batera pentsamendua

piztu, ulermenari lagundu eta sorkuntza garatzen duelako. Ikuspuntu zehatzago batetik, arteak, baliabide pedagogiko gisa, zorrotzago behatzen laguntzen du, nork bere irizpide kontziente eta arrazoituak lantzen, orientazio-gaitasuna garatzen, balio-gatazkak dakartzaten egoerak arrazionalizatzen eta pluralismoa indartzen laguntzen du (Satiro, 2006: 49-50).

Arte-jarduerak tresna indartsua dira kontakizunen eta jolasaren osagarri erabiltzen direnean, baina nahitaezkoa da giroa eta sorkuntza-metodo bat sortzen jakitea, hizkuntzak potentziatuko dituen. Egin daitezkeen jarduera ugarien artean, honako hauek aipa ditzakegu:

- Marrazte-, margotze-, ebakitze- eta eraikitze-jarduerak.
- Musika-adierazpeneko jarduerak
- Gorputz-adierazpeneko jarduerak

Jarduera horiek puntualki gara daitezke, edota askoz forma egituratuagoa hartu, sorkuntza-jolas gisa, eta zenbait eratakok izan daitezke, erabiltzen den oinarrizko baliabidearen arabera. Hala, bada, bereiz daitezke: sormen berbalezko jolasak, hitzen erabileran oinarrituak; sormen dramatikoko jolasak, egoerak antzezten edo simulatzen dituztenak eta maiz musika ere erabiltzen dutenak; sormen grafiko-figuratibokoak, marrazketa eta margotzea erabiltzen dituztenak oinarrizko plataforma gisa, edo sormen plastiko-konstruktiboko jolasak (Garaigordobil, 2003).

Taula: ipuina egiteko orientabideak

| ipuina | Orientabideak | Orientabideak |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| - Ipuina entzutea - Ipuina irakurtzea - Ipuina narratzea - Ipuina idaztea - Ipuina antzeztea | - Gidoa aldatzen duten elementuak sartzea - Alderantziz kontatzea (protagonista pertsonai gaiztoa...) - Ipuinak nahastuz berri bat sortzea - Istorio ezagun batetik asmatzea | Oinarrizko fitxa: 1) Hasiera-egoera 2) Garapena 3) Amaiera |

2.- Bigarren mailako prebentzio-programak

2.1.- Bigarren mailako prebentzioa: arrisku egoerak ebalutzeko

adierazleak

Arriskutsutzat har genitzakeen egoera asko daude, eta beharrezkoa izango litzateke egoera horiek identifikatzen jakitea, konponbide zaileko arazo bihurtu baino lehen parte hartu ahal izateko. Lehenik eta behin, errendimendu-arazoei eta eskola-porrotari loturiko adierazleak hartu behar ditugu kontuan; hala nola, klaseetara ez joatea, ikasturte batean izandako porrota, klasera berandu iristea, motibaziorik eza eta aspertzea, nota txarrak, ahozko trebetasun kaskarra, egituratutako esperientziak eta eskolako eskakizunak ez jasatea. Horiek, askotan, portaera sozial desegokiei loturiko arazoen aurretik nahiz horiekin batera agertzen dira. Bestalde, egokitzapen pertsonal eta sozial txarreko portaerekin lotura zuzenagoa duten egoera soziopertsonalak daude. Ikusgarrienak eta kezkarrienak, oro har, aginteari aurre egiteko portaerak, gaizki portatzea eta ikaskideekin oldarkor agertzea izaten dira. Dena den, arriskutsuak diren beste zenbait egoera ere badaude; hala nola, isolamendua eta kideekin ez erlazionatzea, edo depresio- eta estres-adierazpenak (lo egiteko zailtasunak, elikatzeko nahiz nor bere burua zaintzeko portaera- edo ohitura-nahasketak, suminkortasuna edo nahigabea handitzea). Zoritzarrez, egoera horietako asko eta asko oharkabean pasatzen dira, errendimendu txarrarekin batera ez doazenean. Oro har, arretaz begiratze hutsez ohartu beharko litzateke esku-hartzeko beharraz, egoera larritu baino lehen.

Balioeste diagnostikoa zentzu zabalean erabili behar dugu, eta ez testetara murriztua bakarrik. Kanpoko laguntza eta baliabideak bilatzea, aurre egiteko trebetasunak irakasteko hezkuntza-programak eskaintzea eta banakako aholku-laguntza eskatzen ditu horrek. Ebaluazio diagnostikoak zentzua du kausak ulertzen eta arazoa konpontzeko balizko bideak bilatzen laguntzen duen neurrian, modu ulerkorrean eginez gero. Izan ere, portaera bakar batek hainbat arrazoi izan ditzake jatorrian, eta hautatuko ditugun estrategiak arrakastatsuek izango dira baldin eta kausa horiek egoki identifikatzen jakin badugu. Esate

baterako, portaera oldarkor batek argi eta garbi adierazten du egokitzapen txarra dagoela, eta hori baino ez esateak ez luke ezertarako balio izango. Portaera oldarkor hori besteengan eragiteko ahalmen edo gaitasun kaskarrean (trebetasun sozialak) oinarrituta egon daiteke, baina ez baldin badugu zehazten zein diren horiek, diagnostikoak gutxirako balio izango du; era berean, estres-egoera batek eragin dezake, edo testuinguruko hainbat arrazoik piztu dezakete.

Nolanahi ere, ez dugu ahaztu behar portaera nahasi gehienen jatorrian testuinguruko hamaika arrazoi nahiz arrazoi pertsonalak egon daitezkeela. Gehienetan, hezkuntzako esku-hartzearen bidez arindu eta egiaztatu ahal izango liratekeenn testuinguru- eta egoera-arrazoiak daude (hala nola, estresa, pertsona esanguratsuak galtzea, bizilekua aldatzea, gurasoak banatzea, babesik gabeko egoera sozioekonomikoak, eta gisa horretako bizitza-egoeraren aldaketengatik). Bestalde, ezin dugu desegituraketa azaldu aldagai pertsonalen eta gaitasun soziopertsonalen zeregina (ohitura-trebetasunak, komunikatzeko trebetasunak, gatazkak konpontzeko trebetasunak), autokontzeptuak eta norberaren estimuak duen bitarteko rola edo eginkizuna ulertu gabe.

Oldarkortasuna, kontrolik eza balitz bezala ulertuta, portaera oldarkorre loturiko gizarte-portaera nahasietako bitarteko aldagai erabakigarrietako bat dela jotzen da, gogo edo desiren frustrazio-egoeratan. Horregatik, hain zuzen, norberaren kontrolerako eta aurre egiteko, trebetasunak edo gaitasunak erabakigarriak direla nabarmentzen dugu, norberaren estimuarekin gertatzen den bezalaxe.

Hezitzaileek hezkuntza-testuinguruetan mahairatzen dituzten **diziplina-arazo** ohikoenek zerikusia dute oldarkortasunarekin, testuinguruaren arabera egokiak ez diren portaerekin –lan-denboran nahiz atsedenean– eta agresibitatearekin. Hain larriak ez diren kasuetan, egokiak ez diren jarduerak ditugu; hala nola, pailazoarena egitea nahiz eragozte; kasurik larrienen, portaera oldarkorrek ditugu, non pertsonak askoz denbora gehiago ematen duen elkarrekintza negatiboetan (eztabaidan, borrokan) positiboetan baino.

Agresibitatea fisikoa – pertsonen aurkakoa (ostikoak, bultzadak, kolpeak) edo objektuen aurkakoa (ostikoak emanaz eta suntsituz)– nahiz ahozkoa (mehatxuak, irainak) izan daiteke. Portaera oldarkorrak eta disruptiboak dituzten pertsonak ez zaizkie besteei atsegin. Kideek ez dituzte gustukoak, eta arbuia egiten dituzte (hala ere, baztertutako edo arbuia egiten dutako guztiak ez dira oldarkorrak). Hala ere, ospetsuak ere izan daitezke neurri batean, gaizki erabili arren, liderraren dohainak dituztelako. Taldean eragin handia izan dezakete, eta antzekoen arteko tratu txarretan edo *bullying* fenomenoetan nahasiak egon daitezke (horiek modu berezian zaindu behar dira, ebaluazioaren nahiz esku-hartzearen ikuspegitik).

Hain ikusgarriak izan ez arren, garrantzitsua da *agresibitatearen zeharkako formei* ere arreta jartzea (norbaiti buruz gaizki-esaka aritzea eta pertsonari izen ona galaraztea bera aurrean ez dagoenean, oztopoak jartzea norbaitek bere helburuak lor ez ditzan). Modu berezian nabarmendu behar dugu *negatibismoa*, portaera oldarkorraren *modu pasiboa eta zeharkakoa* den aldetik. Kasu horietan, pertsonak, itxuraz horretarako arrazoirik izan ez arren, eskatzen diotena egiteari uko egiten dio edo, besterik gabe, egin beharko lukeenaren alderantzizkoa egiten du.

Batzuetan, egokiak ez diren portaera soziopertsonalen arazo batzuk arazo zehatzei lotuak daude hiperaktibitatea esate baterako, eta hura ezagutzeko beharrezkoa da modu egokian erantzun ahal izateko.

Gizarte-harremanik ez izateak nahasketara nahiz desegituraketa pertsonalera eta jende arteko arazoak sortzen dituzten egoeretara eramaten du pertsona, isolamendua eragiten duelako nahiz beste pertsona esanguratsuen arbuioa eragiten duelako. Hala eta guztiz ere, hainbat maila bereizi behar ditugu:

Izaera isila bakarrik denbora asko igarotzen duen pertsonaren ezaugarria da. Gizarteko denbora-pasa gutxi ditu, eta nahiago ditu bakarrik egin beharreko zaletasunak (irakurtzea...). Berez ez da arazo bat. Gainera, pertsona

barnerakoiak gizarte-ikuspegitik aktiboak izaten ez badira ere, ez daude guztiz isolatuta, eta lagunak izan ditzakete. Halaber, ez dira zoritxarrekoak, eta emozio-nahasterik dutenik ere ez dute adierazten.

Lotsa oso ohikoa da, neurri batean. Haren ezaugarriak dira: antsietatea testuinguru sozialetan, gogortasuna harremanetan eta familiakoak ez diren egoerak uzteko joera. Pertsonak itxura ona emateko duen gaitasunaz zalantzak dituela dirudi. Eraitza negatiboak eta gaitzespena saihesteko desioak gehiago motibatzen du, onartua izan dadin eraitza positiboak eskuratzeko baino. Horrekin batera, balizko kritikak saihesteko defentsa-estrategiak erabiltzeko joera du. Pertsonak bere errendimendu edota harremanen gainean eragin txarra baldin badu agertuko da arazoa.

Izaera isila edo lotsa –bi horiek ez dira inolaz ere moldaera pertsonaleko arazo larriak– eta isolamenduko bestelako moduak bereizi behar ditugu. Isolamendua arazo bihurtzen da pertsonak lagunik edo loturarik ez duenean eta ikasgelako edo taldeko beste kideengan duen eragina txikia denean.

Azkenik, emoziozko eta portaerazko nahasteei loturiko isolamendu larria dago (autismoa, buruko gaixotasuna).

2.2.- Bigarren mailako prebentziorako programak

Programen artean baten batzuk azpimarratzea interesgarria litzateke. Besteak beste, jokabide ezegoki eta disruptiboari aurre egiteko programak (Wolfgang, 2007; Roffey, 2011) edo isolamendua (Chazan, Laing, Davies eta Phillips, 1998). Bestalde, arazo zehatzei aurre egiteko programak (hiperaktibitatea, osasun mentala...).

3.- Ahul-ahuleko egoeretan daudenentzat programak

3.1.- Nortzuk dira egoera ahul-ahuleko testuinguruetan hazten diren adin txikikoak?

Ahul-ahuleko egoerak daude gurasoek (edo ordezkoez) seme-alaben beharrak atenditzeko baliabideak ez dituztenean. Hori guztia gertatzen da

gurasoek (edo ordezkoe) problematika sozial eta pertsonal gogorra dutenean (pobrezia, langabezia, alkoholarekiko edo drogegiko menpetasuna, gaixotasun mentala) eta horrek seme-aañben premia fisikoei (janaria, higinea, segurutasun fisikoa) kognitiboei (estimulazioa, espermentazioa), afektiboe (onarpena eta aintzatespena) eta sozialei (berdinen taldean integratzea, gizarte ingurune egituratuan parte hartzea) erantzuteko gaisuna murrizten dienean (Barudy et. al 2005).

Egiteko ezer gutxi daukagulako inpresioari aurre eginez, erresilientziari buruzko ikerketek (Cylrunyk, 2003) itxaropen pixka bat ematen dute, gizarte babesi gabeko kinka larrian dauden adin txikikoekin egin daitekeenari dagokionez. Agerian jartzen du, trauma testuinguru bat egon arren, adin txikikoak sarritan modu positiboan bilakatzeko gai direla. Eraitza gorabehera sorrarazi duen esperientziaren arabera izango da, baina, halaber, baliabide eta botere pertsonalen arabera batik bat, betiere jasotako laguntzetan oinarrituta

Bestalde, nolahi ere, gero eta ohikoagoa da adin txikikoek itxuraz autonomoak izan eta gainerakoak ondo tratatzeko ezgaitasuna islatzen duten fenomenoak aurkitzea; hori aldeko testuinguruetan ere gerta daiteke, non adin txikiko horiek ondo zainduta eta babestuegi haziegi baitaude (Garrido, 2006).

Problematika horiek oso ezberdinak izanagatik ere, gure iritziz, behar beharrezkoa da gizarte eta heziketa mailan ezaugarri komun horien kontzientzia hartzea. Ildo honi jarraituz, testuingur ahul-ahultzat joko ditugu heziketaz arduratu behar duten helduek afektu eta babesa eman nahiz kontrola eta mugak ezartzeko zailtasunak agertzen diren guztiak, bai gizarte babesik gabeko testuinguruetan bai aldekotzat har daitezkeen testuinguruetan. Guraso eta hezitzaileei eragiten die, baina, era berean, kolokan jartzen du eraikitzen ari garen gizartea. Izan ere, ustezko ongizatea gorabehera, adin txikikoek galduta eta bakarrik sentiarazteko moduko egoera asko jasaten dituzte, muga koherenterik gabeko gizarte mundo batean, beti ere den-dena ahaleginik gabe eta inor kontuan hartu gabe lor daitekeela pentsarazten dien eredu arduragabe, bortiz edo, besterik gabe, kontrajarrien menpean. Egile batzuek muturreko

bakardadearen gaineko garrantzia azpimarratu nahi izan dute, bilakatzen ari diren adin txikikoeek izaten duten oreka falta azaltze aldera. Egia esan, segurtasuna eta egonkortasuna nahiz mugak eskaintzen dituen harreman helduen marko egonkor bat izan gabe, modu osasuntsuan hazteko aukerak lardaskatzen dira.

3.2.- Ahul-ahuleko testuinguruetan adin txikikoak ebaluatzeako orientabideak

Ebaluazio sozio-pertsonala garrantzitsua da, egoera ahul-ahuleko testuinguruetan hazten diren adin txikikoen esku-hartze hobetzeko.

3.2.1.- Gorabehera sozio-emozionala eta autonomiarako zailtasunak

Hezkuntzaren helburua autonomiaren garapena sustatzea da, pertsonak bere potentzialak erabiltzen ikas dezan, besteen premiak aintza hartuz eta beharrizan horiekiko sentikorra izanez.

Autonomia izatea norberaren, bere poentzialen eta zailtasunen eta besteekiko harremanen kontzientzia hartzea da. Erabakiak hartzeko eta gertaeren aurrean jarrera aktiboa izateko gai izatea da. Autonomia izatea ez da huts-hutsean ekintzak bakarrik gauzatzeko izatea, baizik eta norberaren ekintzen ondorien gainean hausnartzea, hau da, besteekin harmonian bizitzen ikastea eta gizartekoia izatea.

Autonomia egokiaren garapen autokontzeptu eta autoestimatu orekatuari lotzen zaio ezinbestean eta hori zuzen ebaluatzea (Emakunde 2006) funtsezkoa da, horrek nor bere buruari eta gainerakoei ematen dizkiedan tratatu on eta txarrei eragiten diolako.

3.2.2.- Lotura afektibo positiboak eraikitzeako zailtasunak.

Emozionalki autonomoa den pertsonaren ezaugarrietariko bat da lotura afektiboa bilatzeko, emozioak eta afektua adierazteko, besteen premiekin konektatzeko eta harremanen positibotasunez gozatzeko daukan gaitasuna. Hala inor behar ez delako itxura, enpatia falta, aldentzea eta emozionalki nork

bere burua aski izatea nola mendetasuna neurritz kanpoko areagotu eta onarpena etengabe bilatzea autonomía emozionalean eta lotura positiboan eraikuntzan arazoak daudela adierazten du.

Zailtasun horiek, neurri batean, persona garrantzitsuekin izandako esperientzien emaitza dira. Maite dituzun pertsonak tratu txarrak eman edo laguntzarik eskaini ez dizutela-eta-“minduta” sentitzeak oso ahul bihurtzen du egoera ahul-ahulean dagoen adin txikikoa. Min emozionaleko bizipen gogorrek nabarmen zailtzen dute harremanetan lotura positiboak erakitzeko aukera eta kalte handia egiten diote autoestimuari, arazo portaera gorabeheratsuetan islatzen diren sozio-emozional eta sozio-kognitibo handiak sorraraziz. Horren ondorioz, garapenean zehar autonomia izateko eta harremanak modu positiboan edukitzeko zailtasunak ikusi ahal izango dira. Ildo honetako ikerlan ugari dago (Ikus Dantagn-en taula, 2006, bertan, atxekimendu eta lotura eraikuntzen arazoak antzemateko elementu diagnostikoak laburbiltzen dira).

Taula: atxekimenduaren arazoak gizarte bazterketako egoeretan: elementu diagnostikoak

ZALANTZAZKO ATXIKIMENDU SAIHESGARRIA

Ezaugarri orokorrak

- Autonomia nabarmen agertzea
- Itxura nork bere burua aski izatea maila emozionalean edo jarrera aldakorra, besteen jarrerekiko sentiberatasun handiarekin, betiere haien onspen eta atsegina bilatzeko
- Seudosegurtasuna. Nolanahi ere, auto-estimua gaineko proba diagnostikoetan emaitza txarrak ager daitezke

Garapena

Lehenengo urteetan

Atxikimendu jarreretan inhibizioa. Haurrek ikasten dute atxikimendu figuren hurbiltasunik, arretarik, babesik ez eskatzean, gaitzespen eta aurkakotasunetik babesteko.

Eskolako garaia: Emozio eta harremanen eremuan inhibizio psikologikoa. Guztiekin konpon daitezke ondo, baina intimitatearekin zailtasunekin-Helduekin lankidetzan jardun dezakete, perfekzionista, baina intimitaterako eremurik gabe. Aurkako jarrera pasiboak ager daitezke

Nerabezera

Gizarte harremanak nahiko egonkorak izan daitezke, baldin eta giroa hurbiltasun afektibo handiegiaz betetzen ez bada. Arlo afektiboan zailtasunak ager daitezke, nahiz eta hori ez eragin beste arlo batzuei; gainera, arlo horietan konzentratu eta distiratsu ager daitezke. Portaera arazoak azal

daitezke, batez ere estrés egoeretan edo ingurunean aldatzen denean

Diagnostikoaren adierazleak

- Ez dago gorabehera gehiegirik garapenean
- Irudimen libre eta jokoaren egoeretan zailtasunak

Familia marraztean, antzeko giza figurak egiteko joera izango dute, gehiegi zehaztu gabe, nahiko zurrinak, askotan oso enfatizatuta azaltzen diren irribarreak eta guzti. Istorio nahiz ipuinetan afektu negatiboan esperientzia murrizteko joera sumatzen da eta helduak nahiz zaintzaileak ez dira gehiegi agertzen laguntza nahiz babes iturburu gisa

ZALANTZAZKO ATXIKIMENDU GRINATSU ETA ANBIBALENTA

Tratu txarren biktimak (denbora falta, zainketa inkoherenteak eta aurreikusenezinak)

Ezaugarri orokorrak

- Menpetasuna neurritz kanpo agertzea
- Urduritasuna, frustrazioa eta antsietate handia arreta bereganatzeko momentuan
- Segurtasun gabezia handia

Garapena

Lehenengo urteak

Arreta eta laguntza eskaerak etengabe handituko dira (negarra, oihuak, joaldiak) betiere atxikimendua ematen duten pertsonengandik hurbil egiteko

Eskolako aldia

- Arazoak ikasketetan
- Harremanetan jartzeko estrategia desegokiak garatuko dira; horrela, gizarte munduaren gaineko kontrola lortzeko jarrera hertsailleak (arreta bereganatzeko indarrezko jarrerak, haserrealdiak, mehatxuak...) izango ditu edo defentsa nahiz babesik gabeko jarrerak, zainket eta babesa eragiteko. Bi kasuetan bestea ahalik eta gehien inplikatzeko ahaleginduko da
- Taldeetan onartuak izateko zailtasun handiak, gatazketan eta norgehiagoretan izandako jarrera oldartsuak direla eta
- Indarkeriazko jokabideak, arreta berganatzekoak, oso diruptiboak izan daitezke

Nerabezaroa

Indarkeriazko arazoak, bere burua kontrolatzeko zailtasunak eta oldarkeria direla eta

ZALANTZAZKO ATXIKIMENDU DESANTOLATUA

Tratu txarren arduragabekeriaren eta abusu larrien biktimak

Ezaugarriak

- *Zalantzazko atxikimendu desantolatu konpulsiboa*- Kontrolatuz jabetzen dira besteak gogobetez. Zeregin et erantzukizunak hartzen dituzte beren gain. Babesle eta zaintzaile bihurzen dira. Oso hondatutako etxeetako neskatoen artean oso ohikoa izan da (etxeke bortizkeriaren biktimak)

diren amen alabak)

- *Atxikimendu atsegin konputsiboa.* Helduak gogobetetzeko neurritz kanpoko premia. Jardun oldarkorrek eta bortitzak jasaten dituzten etxeetako neskatiletan ohikoa
- *Atxekimendu desantolatu eta aldendua* Ez da lotura konstruktiborik ezartzen, gurasoen gorabehera psikiatrikoak edo arduragabekeria handia direla. Estilo inhibitzailea gara dezake, autisten adierazpideak eta guztik, edo jarrera desinhibitua izan ditzake helduekin, baina nahiko problematikoak gaineraekin

Garapena

Batzuetan sumin ezta edo aurkakotasunaldiak eta jarrera eskatzaileak; beste batzuk, oster, ia ikustezin bihurtzen dira. Kontrol premia daukate eta hori bortxazko portaeratan isla daiteke, baina baita zainketa nahiz gogobetetze jarreretan ere

Eskolako aldiaren porrota eta gizarte portaeraren gorabeherak izango dira, bai bere adinekoekin bai helduekin (bortizkeria eta isolamendua) hori guztia nerabezaroan larriagotu daiteke

Beste alde batetik, besteen gaineko abusuzko boterea bizi izateak inolako mugarik gabe erango du loturak modu negatiboan eraikitzea; horrek goranehera sozio-emozional garrnatzitsuak sorraraziko ditu.

Enpati eta lotura afektiboak lortzeko ezgaitasuna "tirnao" izeneko adin txikikoen jokabideen oinarrian dago; adingabe horiek gupidarik gabe tratatzen dituzte besteak eta, denboraren poderioz, beren sustsipena eraikitzen

3.2.3.- Orekarik gabeko auto-estimua eraikitzea

Neurriko auto-estimua batek trebeziak, baliabideak eta lorpenak baloratzeko nahiz erronkei aurre egiteko gaitasuna ematen du, mugak onartzuz eta baloratzuz. Lorpen positiboengatik poztasuna erakusea ahalbidetzen du eta egoera berriei edo zailei aurre egitea, helburuak norberak dituen potentzial eta mugen arabera egokituz. Gorabehera sozio-emozionalak orekarik gabeko auto-estimua baten eraikuntzari lotuta daude estu-estu. Babesik-gabeko kinka larriak (arduragabekeria, indarkeria...) dauden adin txikiekoek beren buruan modu negatiboan ikusten ikasten dute eta ezdeus sentitzen dira, gauza positiboak gozatzeko eta baloratzeko baliabideak galduz.

3.2.4.- Defensa mekanismoak

Gizarte loturen eraikuntza eta auto-estimua izaten diren gorabeherak emozioak desegokiro erabiltzea ekartzen dute; ondorioz, persona hori patroi gurutzatu konpleuetan islatzen diren defenda mekanismoak erabiltzera irits daitezke (Sunderland, 2004). Laburbilduz, lotura negatibo gogorrak eta hondaturiko auto-estimua bat askotariko adierazpideetan isla daitezke; horien artean bi azpimarratuko ditugu bereziki.

Kasu batzuetan emozioak gogortzen dira defenda mekanismo modura. Norbera esperientzia negatiboetatik defendatzen da blindajea jarriz. Afektiboki konektatzeari eta enpatizatzeari uzten zaio. Pertsona horrek jokatzen du harremanak ardua izango ez balio bezala; izan ere, azken batean errazagoa da inor behar ez izatea gehiegi behar izatea baino. Azken batean, ahul-tasuna eta berriro zauritua izateko beldurra ez erakusteko saiakera bat da. Beste alde batetik, muga faltak eta besteenganako botere desantolatua erabilerak gogortzea ere ekar dezakete.

Gogortze horren ondorioz, gainerakoenganako jarrera bortitzak eta latzak sortzen dira. Kasu horretan, bortxazko boterean oinarrituriko hurbilketa moldeak erabiltzen dira. Halaber, "ez zaitut behar" edo "begira zein indartsu eta boteretsua naizen" mezuen modukoak eman daitezke aditzera. Ez da

ezohizkoa tratu txar edo psikikoen emaille bihurtzea. Orduan eraso jarrera edo oldartze jokabideak agertzen dira. Sentitzen ez den boterea esperimentatzean datza auzia, ahularen gainera deskargatzeko.

Hala eta guztiz ere, beti ez da gogortasuna, bortizkeria edo botere gosea agertzen. Lotura afektiboak saihesteko ezaugarria ere egon daiteke edo edozein hurbilketa, adierazpide emozionali azkar ihes egiteko jokaera. Hala denean, persona mundo pribatu batean isolatzen dela ikusten dugu eta gero eta barrenkoiago bihurtzen da, jendea harekin konektatzeari uzteraino.

Aldi berean, energia pertsonalean ere gorabeherak izaten dira. Okolari eusten ahalegintzeak denbora osoan erne egotea dakar. Energia defentsan biltzen da, baina adierazpideak aldakorrak izan daitezke. Neurritz kanpoko asaldura energetikoaren patroia bat egon daitete: bortitz agertzea, gogor, hiperaktibo, edo alderantziz ere gerta daiteke: apapl-apal agertzea. Ez dago patroia bateraturik. Zenbait kasutan gogortze emozionala neurritz kanpoko aaldura energetikoaren eta hiperaktibitatearen patroia bati lotzen zaio; beste kasu batzuetan, orde, alderantzizkoa gertatu eta apatia nahiz moteltasuna agertzen dira. Bi kasuetan gorabehera horiek ikaskuntzari eta errendimenduari eragingo diete, arazoak sorraraziz.

Emozio negatibo bizien kontrako beste defentsa mekanismo bat da horiek aintzat ez hartzea eta itoaraztea, betiere sortzen duten minetik babesteko. Ez da tristezia edo minik adierazten, tristatuta edo minduta egotea onartzen ez delako. Kasu horretan norberak jokutzen du ezerk eragingo ez balio bezala, eta hórrela ez du emoziorik azaleratzen. Alabaina, barne presioa oso gogorra da eta energia asko kontsumitzen da, sarritan haserrealdiak eraginez estimulu emozioaren errepresioari kontrola izateko neurritz kanpoko saiakerak laguntzen dio, betiere kontrola galdu, eztanda egin edo norbait mintzeko beldurra dela eta.

Errepresio emozionala islatzen duten seinaleak agertuko dira, hala nola zerbait fisikoa ondo ez doalako kezka era ardura neurotikoa, síntoma bulimikoak eta auto-ebaketak. Denboraren poderioz, gaixotasun sintomak ere azaltzen dira (arazo immunologikoak, insomnioa,...) jasaten den barne presioa handiegia eta mingarriegia delako. Gauzak hórrela, ondoez emozionala gorputzean islatuko da. Disoazio sintomak ere ager daitezke, gizartearen kontrako jokabideak...edo tratu txarren emaielen biktima bihurtu.

3.2.5.- Oldarkortasun deskontrolatu eta bortitzaren jokabideak

Gizarte autonomia maila egokia duen persona gai da adiskidantzazko harremanak ezartzeko, taldeko kideekin elkarreraginak izateko eta autobaieztatzeko eraso egin gabe. Gorabeherak daudela argien aditzera ematen duten adierazleak bestetikiko elkarreraginean islatzen dira, batez ere gainerakoentzat eta norberarentzat guztiz desegituratzaileak diren portaera oldarkorretan.

Muturreko ahuleziaren testuinguruetan laguntzarik gabe hazten diren adin txikikoek goiz edo berandu portaera oldarkorrak izan ditzakete, euren haremanak deskontrolatu eta suntsi ditzaketanak. Jokabide horiek, sakonean bortizkeria ukituak dituztenak, pentsatu eta nahi izan gabe egiten dira, bultzada geldiezin bati jarraituz eta, gehienez ere, arrazoiak “a posteriori” arrazionalizatu.

Gizarte Ikaskuntzaren Teoriak (Bandura, 1987) nabarmendu du zein den testuinguruak betetzen duen zeregina: izan ere testuinguruak imitatzen ikasten diren errefortzuak eta ereduak eskain ditzake, bai eta frustrazioari aurre egiteko baliabide kognitibo arautzaileen falta ere. Neurobiologiatik abiatuta, azpimarratzen da inkontzienteak diren eta autodefentsarako erabiltzen diren oinarri neurobiologiko handiko portaerak direla, arrazonamendu eta kontzientziaren buru mekanismoek esku hartu gabe aurrera eramaten direnak. Testuinguru bortitz edo arduragabe batek ez du errazten hurrek egoera zapuztaileei aurre egiteko emozioak autorregulatzen ikastea. Horrek ez du esan nahi egoera horretan garunak parte hartze garrantzitsurik ez duenik. Edozein

kasutan ere, adieraz daiteke bortxazko portaera deskontrolatuak baliagarriak direla emozio negatiboek eta antsietateak sorrarazitako tentsioa apaltzeko, bai beste batzuen eta norberaren bortizkeriaz deskargatuz bai sentimenduak itoarazten dituzten portaerak bereganatuz (Train, 2001).

Alde batera utzi behar da indarkeria agresibitatearen sinonimoa dela. "Agresibitatea positiboa eta beharrezkoa da norbera berresteko. Haurrak, helduak bezala, kontra egiteko, erantzuteko eta baztertzeko premia dauka. Agresibitatea nork bere burua bilatzeko tresna da besteeikiko erreakzioen bitartez, zentzu bat bilatzea da eta hainbat premia adieraztea: entzutea izatea, ulertua, onartua (Heughebaert y Maricq, 2004: 12). Agresibitatea kontra egiteko adierazpide gisa, beharrezkoa da identitatea eta autonomia eraikitzeko. Arazoa zera da: agresibitateak bortxazko moldeak hartzea, bortizkeriatzat hartuz bazterketa, kanporaketa eta ukoa dakarren guztia, bai besteen aldetik bai norberaren aldetik.

Taula: oldarkotasuna

| | |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Beste batzueganako oldarkotasun eta bortizkeri portaerak | <ul style="list-style-type: none"> - Eraso fisiko aktiboa (tratu txar fisikoa, gauzak edo jabetzak suntsitzea) - Eraso pasiboa (negatibismoa eta proposamenak ez onartzea, ageriko areriotasun jarrerak...) - Eraso psikikoa, bai zuzeneko, irain, mehatxu, deskalifikazio edo bazterketaren bitartez...edo zeharkakoa, besteari kalte egiteko estrategien bitartez (gezurrak...) |
| Nork bere buruarenganako oldarkotasun eta bortizkeri portaerak | <ul style="list-style-type: none"> - Nork bere gorputzari eraso egitea; gorputzari ebaketak egitea eta ezbehar txikiak, anorexia... - Nork bere gauza eta ondasunei eraso egitea eta suntsitzea - Gaixotasunak |
| Zeharkako adierazpidekiko portaera bortitzak | <ul style="list-style-type: none"> - Gorabeherak jatean - Neurritz kanpo edatea, drogak - Gehiegi lo egitea - Arrisku jokoak |

Frustrazioa, antsietatea eta emozio negatiboak beste batzuei begira bidera daitezke, eraso eta oldarren bitartez. Azpimarratzekoak dira, bereziki, kontutan hartu beharreko hiru bortizkeria mota.

1) Tratu txarren portaerak berdinen artean. Ahulezia handiko testuinguruetan bizi diren hurrek bullying kasuetan murgildu ohi dira batzuetan

tratu txarren emaile modura eta beste batzuetan biktima gisa. Egoki ebaluatzen dakite gertatzen ari den guztia erabakigarria dela biktimen kasuan bakardade eta portaera bortitxak orokortzea saihesteko.

2) Tratu txarren portaerak bikotekideen harremanetan, nerabezarotan izaten diren lehendabiziko harremanetan antzematen has daitezkeenak. Gizarte eta hezkuntza eragileen esku hartzea erabakigarria izango da neskatalak sentsibilizatzeko eta laguntzeko, batez ere gizarte bazterketako testuinguruetan; izan ere, haurtzarotan jasandako tratu txarrak berragertzeko aukera handiak izaten dira

3) Gero eta bortizkeria kasu gehiago aurkitzen ditugu guraso nahiz hezitzaileen kontra, nahiz eta gizarte bazterketako testuinguruaren emaitza izan ez edo, behintzat, tradizioz ulertu denaren moduko gizarte bazterketaren emaitza izan ez. "Bere gurasoak tiraniaz tratatzen dituen seme edo alaba baten profila bazterreko klase batekoa ez den gazte batena da, gurasoei estortsio egiten diena gauzak edo pribilegioak lortzeko, ageriko edo ezkutuko mehatxuak erabiliz edo ageriko berbazko bortizkeria (irainak...) edo fisikoa baliatuz, helburua lortze aldera. Denboraren poderioz edo kasurik larriaren (psikopaten kasuan) adin txikikoak egoeraren kontrola lortzen badu, motiba daiteke kontrolaz gozatzeko eta egoera menperatzeko ekintza hutsagatik. Esan nahi baita, enperadorearen sindromea agerian jartzen da gazteak uste duelako gurasoei bere borondatea ezartzeko eskubidea duela... zenbanahi pribilegio eskuratzea bilatzen du; hala ere, boterea eta gorrotoa agerian jarri izateak garrantzi handiagoa hartuko du. Gazte horrek familia barruan egiten du geroago etxetik kanpo egiten ahaleginduko duena, ikusmira zabalokin eta ezezagunekin "(Garrido, 2006). Hanbait patroi daude: gezurti eta manipulatzailea, xarmangarri eta erakargarria, ausarta eta oldartsua, bortitza eta esplotatzailea, gaizkilea, drogatzailea.

Bigarren lekuan, nork bere buruaren kontra bideratzen dituen bortxazko portaerak aipatu behar dira. Kasu honetan auto-estimua negatiboaren zeregina ukatzina da, dudarik gabe. Nork bere buruaren kontra egin ditzakeen bortizkeria eta oldarkortasun portaera guztietan artean gehien nabarmentzen diren hiru patroia azpimarratu behar ditugu.

1) Nor bere gorputzari egindako erasoak. Norberarenganako sentimendu negatiboak gorputzaren kontra bideratzen dira. Kasu larrietan auto-ebaketak izaten dira eta ezbehar txikiak edo hain txikiak ez direnak, guztiz negatibotzat hartzen den auto-irudi batekin dagoen harreman zail baten ondorioa. Komeni da ez ahaztea perfektu eta bikaina izateko obsesioa (sarritan auto-estimua falta dela adierazten duena) portaera gorabeheratsuetan islatzen dela, esate baterako anorexia eta bulimia.

2) Nork bere gauzak eta ondasunak suntsitzeko portaerak. Barne ondorezak eta auto-estimua faltak portaera mota bat sorrarazten dute, maiz kokatzeko eta ulertzeko zaila izaten dena. Ona eta polita suntsitzera iritsi daiteke, nahiz eta hori lortzeko denbora eta ahaleginak egin dituen. Onari sabotaje inkontzientea egiteko modu bat da. Ona den zerbait gertatzen denean, nahigabe bere burua gorroto duena suntsitzen du.

3) Gaixotasun eta portaera depresiboak. Estimulu pertsonalak berekin dakarren antsietate eta presioak gorputzari egiten dio kalte eta, besteak beste, ondoreza nahiz gaixotasun fisikoak sor daitezke. Beste alde batetik, jasan beharreko estresa hain da handia, ezen sarritan portaera depresiboak bereganatzen baitira

3.2.6.- Oldarkortasuna eta bortizkeriaren zeharkako portaerak

Neurozientziak erakutsi digu sentimenduak gelditu eta eten daitezkeela haien kontra borrokatzeko, betiere modu eraikitzailean horiek maeiatzen ikasi ez denean. Gehiegi jatea, edate edo lo egitea horren adierazle argiak dira; gauza bera gertatzen da jokoaren jarrera oldartsuekin; horrek guztiak

sentimenduak itoazten ditu. Gehiegi jatea edo edatea eta inolako kontrolik gabe oso gazte ager daitekeen adierazleetariko bat da gizarte babesik gabeko egoeran dauden adin txikiko batzuen kasuan: halaber, alderdi hori nabarmen hobetu daiteke hezkuntzako esku-hartzeek elkarreagin positiboak errazten dituenean berdinekin eta helduekin. Gehiegi lo egitea anestesia emozionaleko arazoan adierazleetariko bat izan daiteke eta gauza bera esan daiteke zorizko jokoetan modu konpulsiboan esku hartzeko jokabideari dagokionez.

Hautzaroan garapen baldintzak aldekoak direnean, deskontrolatutako jarrera oldartsuak desagertuz doaz arin-arian, intentsitatea apalduz. Hala eta guztiz ere, haurren erreakzioei helduek emango dieten erantzuna erabakigarria izango da. Gainera, aipatzekoa da asko eta asko direla neskatala eta mutikoen arteko desberdintasun generoaren berri ematen duten ikerlanak, ez bakarrik deskontrolatutako portaeren kopuruari dagokionez, baizik eta adierazpideei dagokioenez ere. Joerak erakusten du neskatilek euren bortizkeria desorekatua berbaz adierazteko jokabidea izaten dutela; mutikoek, ordea, gehiagotan erabiltzen dute eraso fisikoa. Era berean, atxikimenduari buruzko lanek agerian jarri dute neskatoek besteari gain-egokitzeko eta euren bortizkeria justifikatzeko duten joera. Hori antzematea garrantzi handikoa da hezkuntza eta gizarte arloko esku hartzeko hasieran zehaztutako helburuak lor ditzaten.

3.2.7.- Prozesu kognitiboetan izaten den eragina: prozesu kognitiboen blokeoa

Gizarte bazterketako egoeran dauden adin txikikoek duten desoreka emozional gogorrak auto-estimua eta autonomia intelektualaren aukerei egin diezaieke kalte, ikaskuntzak oztopatuz. Egia esan, prozesu kognitibo eta prozesu emozionalen arteko lotura estua izaten da. Horrek azaltzen du zergatik desoreka emozional gogor batek blokeoa ditzakeen prozesu kognitiboak.

Desoreka emozionalek eragindako zailtasun kognitiboak garapenaren lehendabiziko urteetatik ikus daitezke; izan ere, gauza berriei ekitea zailtzen edo oztopatzen dute. Gorabeherak esplorazio jarreretan zabaltzen dira, psikomotrizatean eta ikas-prozesuetan.

Autonomia, auto-estimua eta lotura positiborik ezak nabarmen trabatzen ditu prozesu kognitibo konplexuak. Bereziki planifikatzeko trebetasunei eta erabakiak hartzeko, helburuak ezartzeko eta aldaketa prozesuak erregulatzeko gaitasunari eragiten die.

Kasurik larrienetan ulermen eta orientazioaren oinarriko prozesu kognitiboak ere eragiten die, ikaskuntzei oso ondorio negatiboak ekarriz. Arretari eusteko, oroitzeko eta memorizatzeko nahiz espazioan eta denboran orientatzeko zailtasunak ager daitezke. Aldi berean, komunikazioaren gaitasunari ere eragin diezaiolke, ulermen zein adierazpen gaitasunari.

Hori dela eta, emozionalean esku hartzeko proposamenak asko dira, betiere prozesu kognitiboak hobetzeko asmoz

3.3.- Gizarte-babesik ez duten adingabeentzako interbentzio-programak

3.3.1.- Ebaluazioari buruzko ikuspegi sistemikoa eta prebentziozkoa.

Gizarte-babes falta larria denean, familia arazotsuek ezin izaten diete askorik lagundu adingabeei garapen soziopertsonalean, ez bazaie laguntzarik ematen. Zalantzarik gabe, abandono- eta bakardade-sentimendua erraz eraberritzen da eskolan, eta hortik akats handiak etor daitezke garapen intelektualean eta garapen emozionalean, eta ondorioz baita jokoera arauz kanpokoak ere, bortizkeriari nahiz bakartasunari lotuak. Geroago, nerabezaroan, bortizkeria, nork bere buruaren kontrakoa edo besteen kontrakoa, zailagoa da maneiatzen. Beraz, gizarte-, psikologia- eta hezkuntza-laguntza tresna garrantzitsua dira aldaketarako.

Ez da aski faktore bakar bat (langabezia, pobrezia, gurasoen toxikomaniak) gizarte-bazterketa eta babes falta eragiteko, baina argi dago horietako batzuk batera direnean ia ezinezkoa dela haurrak osasuntsu haztea. Autobabesaren hesiak kartzela bateko horma bihurtzen dira, eta han beren defentsen preso geratzen dira haurrak. Besteek ez dute ikusten azpian den sufrimendua, eta jokoera indarkeriazko edo urrundua besterik ez dute ikuste, hau da, defentsak (zakartasuna, hoztasuna), eta, ondorioz, defentsa horiek hartzen dituzte haurraren berezko izaeratzat. Zoritxarrez, dinamika hori zaila da hausten, hainbat zailagoa zenbat eta denbora gehiago pasatu. Hain zuzen ere, zailtasunok ez badira haurtzaroan konpontzen, areagotu egiten dira nerabezaroan, eta gero eta zailagoak bihurtzen dira hezkuntza aldetiko aukerak.

Alde horretatik, garrantzitsua da hirugarren mailako prebentzioko planteamendu bat egitea ikuspegi sistemiko batetik. Prebentziozko planteamendu batek eskatzen du hobetzea posible delako itxaropena izatea, nahiz eta jabetu zailtasunak eta oztopoak izugarriak direla. Eskatzen du sinestea gehienetan aurkitu daitezkeela puntu indartsuak eta elementu positiboak, eta horietatik has daitezkeela lanean aldaketak eragiteko; ikuspegi horren kontra, beste batzuek uste dute gizarte-babes falta larria denean ezin

dela prebentzioaz hitz egiterik, baizik eta arazoari aurre egiteaz eta konpontzeaz. Zalantzarik gabe, lehen mailako prebentzian gertatzen denaz bestera, han oraindik ez baitira agertu arazoak, are bigarren mailakoan gertatzen denaz bestera, non arazo batzuk dituzten neska-mutilekin lan egiten baita, zailtasunek beharrezko egiten dute itxaropenak eta erritmoa aukera errealetara egokitzea, baina ez dute ezinezko egiten aldaketa, baldin eta hartan sinesten bada eta hartarako lan egiten bada.

Bestalde, hirugarren mailako prebentzioaren planteamenduak, zentzurik izatekotan, interbentzio-ikuspegi sistemiko batetik baizik ez du zentzua; ikuspegi horren arabera, edozein aldaketa txikik aldaketa gehiago sor ditzake. Ikuspegi sistemikotik eta prebentzio-ikuspegitik lan egiteak esan nahi du ebaluazioa ere bai zailtasunak eta bai elementu positiboak hautemateko asmoz egiten dela. Azken urteetan, ikuspegi horretatik sortu dira zenbait ebaluazio-tresna, bai aita eta amentzat, bai hezitzaile eta familia-langileentzat, bai haurrentzat berentzat ere. Adibide gisa, taulan azaltzen dugu familia-langileek zenbait haurri buruz emandako informazioa.

Profesionalen arteko lankidetzak erabakigarria da aldaketak lortzeko. Familia-langileek eskainitako laguntzaz gainera, interbentzio psikologikoa beharrezkoa eta baliagarria izan ohi da maiz, familia-langile batek deskribaturiko ondorengo bi kasuetan ikus daitekeenez. Lehenengoan, ikus daiteke interbentzio psikologikoa baliagarria izan dela desblokeo emozionala eragiteko, eta bigarrenetan depresioa hobetzeko, bai eta funtzionamendu intelektuala eta emozioen erregulazioa hobetzeko ere.

3.3.2.- Gizarte-babesik ez duten adingabeentzako interbentzio-programak

Adingabeen gizarte-babesik ezaren aurreko gizarte- eta hezkuntza-politikek bilakaera bat izan dute. Bigarren Mundu Gerraren ondoren, oso aldaketa esanguratsua gertatu zen datu enpirikoetan oin hartuta; hau da, haurrek, beren familietatik beste aukera hobe batzuk kontuan hartu gabe banantzen dituztenean, maila intelektual, emozional eta sozialean jasaten dituzten ondorio negatiboak buruzko datu enpirikoetan. 70eko hamarraldirako, nagusitua zen etxetik irtetea azken baliabidea delako ideia, eta familiei lagundu

egin behar zaiela bertan arriskurik gabe egotea posible izan dadin. 80 eta 90eko hamarraldietako emaitzek agerian jartzen dute familiaren ongizatea areagotzeko lana handituz joan dela eta parte hartzea eta inplikazioa oso onuragarriak direla. Gehitu egin dira, bai, gizarte-babes falta arintzeko erabiltzen diren diru- eta giza baliabideak.

Ikuspegi ekologiko-sistemikoak lagundu egin du arreta tratu txarren sortzaile diren inguruneetan jartzen, eta ez tratu txarren jokoera isolatuetan (Belski, 1993). Alde horretatik, hiru elementu nabarmendu litezke, familia-testuinguru horietako gehienetan agertu ohi direnak (Arartekoak Legebiltzarrari aurkeztutako txostena, 1997): a) familiako estres maila handia, b) interakzio-maila apala, eta c) gurasoen ezina seme-alaben oinarrizko premia fisiko eta psikologiak asetzeko eta jokoaerak kontrolatzeko.

Gizarte-babes falta larriko egoeren aurrean, Haurrentzako Arreta Zerbitzuen bi helburu oinarrizkoak dira: a) adingabearen osotasun fisikoa eta psikologikoa bermatzea, eta b) aita-amak gaitzea egoki erantzun diezaioten seme-alabak zaintzeko eta arreta eskaintzeko duten erantzukizunari. Zerbitzu horietatik gauzatzen dira familia-interbentzioko programak, saiatuz zailtasun soziofamiliarak dituzten adingabeek beren familian iraun dezaten. Programa horietan, zenbait jarduera sartzen dira (Arruabarrena eta De Paúl, 1994; Torres, 2001); hiru multzotan bil ditzakegu.

Lehenik, *laguntza-zerbitzuen programak* ditugu, eta horien barruan bi modalitate:

Etxeko familia-laguntza, etxean egiten diren eta banakako arreta eskaintzen duten epe luzera begirako jarduerekin. Familia-langileek harreman positiboak sortzeko, gainbegiratzeko eta aholkatzeko funtzioa dute, familiek beren arazoak modu beregainean konpontzen ikas dezaten. Alegia, familiaren gizarte-bakartasuna gutxitzea da xedea, seme-alabak hazteko eta hezteko trebetasunak hobetzea, gizarte-babeseko sareak handitzen laguntzea eta eguneroko arazoak konpontzeko trebetasunak hobetzea.

2) *Familiari laguntzeko zerbitzuak*, honelako baliabideak eskaintzeko: abegi-etxeak, laguntza ekonomikoa, etxeko laguntza, haurtzaindegi-zerbitzuak, lanerako prestakuntza eta gaitzea, lege-laguntzako zerbitzuak eta droga- edo alkohol-abusuari aurre egiteko tratamendu psikologikoa.

Bigarrenik, hor ditugu familia-gunea berrosatzen laguntzeko *psikoterapia-programak*, dela banakako psikoterapiaren bitartez –guraso bati edo biei, seme-alabei tratamendua eskainiz–, edo familia-terapiaren bitartez –non interbentzio terapeutikoa familia-gune osoarekin egiten baita–.

Azkenik, hor ditugu talde antolatuak prestatzearen bitartez egiten diren *hezkuntza-programak*. Horien barruan ere bi motatakoak nabarmendu daitezke, adingabeei zuzenduak izan edota gurasoei.

1) *Adingabeei zuzenduriko hezkuntza-programak* gutxiago dira, baina azken urteetan egin diren ikerketek (Barudy, 2005; Grotber, 2006) balio izan dute zera azpimarratzeko, garrantzitsua dela adingabeen erresilientzia indartzeko neurriak hartzen lagunduko duten interbentzioak sortzea. Arlo horretan, ikerketa-lan guztien arabera, haurtzaroan pertsona heldu hurbileko batekin kalitate oneko harremanak izatea da erresilientziaren faktore garrantzitsuenetako bat. Ildo horretan, azpimarratzen da zein garrantzitsua den erresilientziarako tutoreak eskaintzea (Cylrunik, 2003). Interbentzioek, zaintza-eta babes-harremanak eskaintzeaz gainera, hezi egin behar dute, guraso biologikoei laguntzeko eta haien rola osatzeko, eta horrekin batera harreman horien jarraipena eta kalitatea bermatzeko.

2) *Aita/amen prestakuntzarako programen* helburua da gurasoen trebetasunak garatzea eta seme-alabak hazteak dituen eskakizunei aurre egiten ikastea. Programa horien helburuak dira: haurren zaintza eta arretarako ezagutzak hobetzea, komunikazio-trebetasunak garatzea, autokontrola handitzea, zigor fisikoaz bestelako diziplina-teknikak ikastea, eta abar. Programa horien ebaluaziotik ondorioztatzen denez, hitzaldi eta solasaldien erabilerarekin konparatuta, eraginkorragoak dira, alderdi praktikoa dutelako. Emaitzek iradokitzen dute garrantzitsua dela interbentzio horiek beste batzuekin osatzea, familian bestelako tentsio batzuk gutxitzeko (diru-zailtasunak; gizarte-babesik

eza...). Orobat, nabaria da segimendu-programak martxan jarri beharra dagoela ikasitako beste erantzun mota batzuei eusteko.

Bestalde, gaur egun inork ez du zalantzan jartzen, itxuraz, ezen gizarte-langileen eta senideen arteko lankidetzaren, osasun-langileen, psikologoaren eta hezitzaileen artekoa, erabakigarria dela ez bakarrik adingabeek beren familietan iraun dezaten, baizik eta nahikoa bermerekin egon daitezten han (Arartekoaren txostena, 1997; Corby, 1999, 2004). Lanbide arteko lankidetzaren bide horretatik, garrantzitsua da zehaztea lanbide bakoitzeko gizarte-esklusioa prebenitzeko egin behar dituzten zereginak (Zay, 2005; Maras, 2005). Interbentzioak, ordea, ebaluazioaren eta gizarte-laguntzaren edo psikoterapiaren aldeari begiratu diote hezkuntza-interbentzioaren arloari baino gehiago. Egia da onartzen dela gurasoak inplikatzeko duen garrantzia, baina hain arazo larrietan sartuta egon ohi direnez, zaila gertatzen da pentsatzea hezkuntza-hobekuntzan eragile aktiboak izan daitezkeenik. Paradoxikoa da hori, zeren, ikerkuntzak frogatzen duenez, gurasoek zenbait gaitasunetan dituzten zailtasunek (seme-alabak modu errealistan hautemateko gaitasuna, modu positiboan enpatizatzea eta komunikatzea, inplikatzeko, adingabeen beharrei lehentasuna ematea eta jokaera oldarkorra gutxitzeko gaitasuna) zerikusituzena baitute adingabeen ondoezaren eta babes faltaren mailarekin. Alde horretatik, pentsatzekoa da gurasoen gaitasun horiek hobetuz gero hobetu egingo direla, halaber, batzuen eta besteen ongizatea eta harremanak. Adingabeen arloan, are nabariagoa da hezkuntza-ikuspegitik egindako lanen eskasia, eta gehienetan ahalegina eginkizun terapeutikoan zentratzen da. Hala ere, hezkuntza-lana ezinbestekoa da, eta estrategia sorta zabala dago horretarako; besteak beste, kontakizunak, artea, musika eta dramatizazioa erabiltzearen bidez.

Interbentzioen motari eta orientazioari dagokienez (Farmer eta Owen, 1995; Corby eta Millar, 1997), gehienak ikuspegi kognitibo-konduktualetik egin dira. Halakoek arrakastatsuak dirudite nabarmen, aurrez adingabeen interakzio-zailtasunak zehaztu direnean eta gurasoei haserrea kudeatzen irakasteko. Baina ez dira hain baliagarriak gertatzen bestelako egoera batzuetan, eta,

nolanahi ere, nekez berdinduko dute kolektibo horien eskasia emozional eta kognitibo larria.

Desafio handiena da ekinbideak koordinatzea, lortzeko profesionalak baliabideak izan ditzaten baldintzak sortzeko eta hartara ez geratzeko harrapatuta aldaketa ezinezkoa delako uste sendoan. Egia da egoera horiek oso konplexuak izaten direla, kalte handiekin, eta “hirugarren mailako prebentzioa” kontzeptua eztabaidatua dela; izan ere, jardunbideak, prebentziozkotzat ez baina berrezteko jardunbidetzat har litezke (Torres, 2001). Hala ere, hobekuntzarako aukera irekita uzten badugu, eta ez bestela, emango diogu aukera hobekuntzari. Nolanahi ere, Paúlek dioenez (1996:331): *“Tratu txarrak jasotzen dituen haur batek tratu txar gehiago jasotzen ez badu eta beste harreman modu batzuk eta gatazkak konpontzeko beste bide batzuk ikasten baditu, ihes egiten zaie arazoaren ondorio kaltegarriei (hirugarren mailako prebentzioa), eta arrisku handiko subjektu baten gainean ari gara (haurrei tratu txarrak eman izanaren historia baitu) etorkizunean, aita edo ama izango denean, subjektu zaurgarri izateak ez dezan eraman bere seme-alabei tratu txarrak ematera (bigarren mailako prebentzioa)”*.

Haurren tratu txarrei buruzko azterketaren batek (Torres, 2001) gomendatzen du modu egokian konbinatzea banakoentzako orientazio-zerbitzuak, familia-langileek eta gizarte-hezitzaileek etxeetara egindako bisiten bitartez, eta taldearentzako zerbitzuak, gurasoen trebetasunak garatzeko eta gizarte-isolamendua gutxitzeko. Uste dugu gomendio horiek balio dutela hirugarren mailako prebentziorako programentzat; alegia, baita lan honetan egin denarentzat ere.

Bibliografia

- ASTUA, I (2002). *Ocho días con el principito*. Madrid: CCS
- ARARTEKO (1997): *Atención a la infancia y la adolescencia en situación de desprotección en la Comunidad autónoma del País Vasco*. Gobierno Vasco: Informe extraordinario del Ararteko al Parlamento Vasco.
- ARRUABARRENA, M.A. Y DE PAUL, J. (1994): *El maltrato a los niños en la infancia: evaluación y tratamiento*. Pirámide: Madrid.
- BANDURA, A (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: ESPASA
- BARUDY, J (1998): *El dolor invisible en la infancia. Una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- BARUDY, J (2001): El tratamiento de familias en donde se producen abusos y malos tratos infantiles. *Jornadas de trabajo sobre el "el tratamiento familiar en situaciones de malos tratos y abuso en la infancia"*. Mallorca, 22 y 23 Noviembre
- BARUDY, J y DANTAGNAN, M (2005): *Los buenos tratos en la infancia*. Barcelona: Gedisa
- BELSKY, J. (1993): Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin* 114 (413-433).
- BIRCHALL, E. AND HALLET C. (1995): *Working together in child protection*. London: HSMSO.
- CASCON, P (1989). *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas en Educación para la paz*. Madrid: Jean
- CYLRUNIK, B (2003): *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa
- CORBY B (1999): The child at risk: working with families and the child protection system. En Booth K Luker K: *A Practical Handbook for Community health: working with children and their parents*. Oxford: Blackwell
- CORBY B (2004): Inter-professional cooperativon and inter-agency coordination. En Wilson K. and James A. (2004): *The child protection Handbook*. Edinburgh: Tindall (272-287)
- DANTAGNAN, M (2006). *Los trastornos del apego en Barudy y Dantagnan*. Barcelona: Gedisa
- DE LA CABA, M.A (1999). *Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela en LOPEZ, F et al (1999). Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Psicología-Pirámide
- DE LA CABA, M.A (2001). *El grupo como contexto e instrumento de Educación Sociopersonal*. Bordon, 53, 3, 7-21)
- DE LA CABA, M.A (2008). *Adin txikikoen ebaluazio sozio-pertsonala egoera ahul-ahuleko testuinguruetan. Tantan, 40, 91-108*
- DE PAUL, J. (1996): *Prevención del maltrato infantil*. En J. De Paul y M.I. Arruabarrena (eds.), *Manual de protección infantil* (pp. 327-356). Barcelona: Masson
- FARMER E, OWEN M (1995): *Child protection practice: private risks and public remedies: decision making, intervention and outcome in child protection work*. London: HMSO
- GARAIGORDOBIL, M (2003). *Juegos cooperativos y creativos*. Madrid: Pirámide
- GARRIDO, V (2006). *Los hijos tiranos*. Barcelona: Ariel

- GILLIG, J.M (2000). El cuento en Pedagogía y Reeducción. Mexico: Fondo de Cultura Económica
- GROTBERG E.H.G (2006): *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa
- HALLET C, BIRCHALL E (1992): *Coordination and child protection: a review of the literature*. London: HsMSOOLM, L, WEST, K, ADRIENNE,E (1999). *El apego adulto*. Valencia: Promolibro
- HEUGHEBAERT, S, MARIQ, M (2004). Construire la non violence. Bruxelles: De Boeck Université
- MARAS, P (2005): An Internacional Model for Developing Capacity for Addressing the needs of “at risk” youth: a French-english affaire?. *European Educational Research Journal*, 4, 2, 100-108
- RYAN, V (2003). Non directive play therapy . En Wilson, K y James, A. *The Child protection handbook*. Bailliere-Tindall
- ROFFEY, S (2011). Changing behaviors in schools. Promoting Positive Relationships and Well Being. California: SAGE
- SATIRO, A (2006). Jugar a pensar con mitos. Guía para educadores. Barcelona: Octaedro
- SUNDERLAND, Armstrong, N (2004) “*Helping Children with Feelings*”. Dublin: Speechmark
- TIMONEDA, C (2006). La experiencia de aprender. Gerona: CCG
- TRAIN, A (2001). Agresividad en niños y niñas. Madrid: Narcea
- TORRES, B. (2001): La prevención del maltrato infantil. En F.López, I. Etxeberria, M. J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coord.) *Desarrollo afectivo y social* (383-402). Madrid: Pirámide.
- WOLFGANG, C (2007). Soluciones a los problemas de disciplina y autoridad. Métodos y modelos para maestros. CEAC
- ZAY, D (2005): Preventing School and Social Exclusion: A french-british comparative study. *European Research Journal*, 4, 2, 109-120
<http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1139/from/tr>
[ue](http://www.centrodocumentaciondown.com/documentos/show/doc/1139/from/tr) (autonomia...y habilidades sociales)