Gizarte-ezagutzaren garapena nerabezarora arte

Luixa Reizabal (arg.)

Udako Euskal Unibertsitatea

Gizarte-ezagutzaren garapena nerabezarora arte

Luixa Reizabal (arg.)

Udako **Euskal Unibertsitatea**
Bilbo, 2007

EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

«Liburu hau Hezkuntza, Unibertsitate eta
Ikerketa Sailaren laguntzaz argitaratu da»

© Udako Euskal Unibertsitatea
© Luixa Reizabal

ISBN: 978-84-8438-098-6
Lege-gordailua: BI-3484-07

Inprimategia: CUATROAS, Bilbo
Azalaren diseinua: Iñigo Ordozgoiti
Hizkuntza-zuzenketen arduraduna: Ander Altuna Gabiola

Banatzaileak: UEU. Erribera 14, 1. D BILBO telf. 946790546 Faxa. 944793039
Helbide elektronikoa: argitalpenak@ueu.org
www.ueu.org

Elkar Banaketa: Igerabide, 88 DONOSTIA

Galarazita dago liburu honen kopia egitea, osoa nahiz zatikakoa, edozein modutara delarik ere, edizio honen Copyright-jabeen baimenik gabe.

Aurkibidea

HITZAURREA. 11

LEHEN ATALA: Oinarri kontzeptualak eta metodologikoak 15

1. GIZARTE-EZAGUTZAREN DEFINIZIOA 17
   1.1. Gizarte-ezagutzaren definizioa 17
   1.2. Gizarte-ezagutzaren arloak 19
   1.3. Biologia eta gizartekoitasuna gizarte-ezagutzaren garapenean 26
   1.4. Gaiari buruzko galderak 31
   1.5. Bibliografia 35

2. GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENARI BURUZKO IKERKETAREN HISTORIA 41
   2.1. Lehen hurbilketa teorikoak 41
   2.2. Ikerketa sistematikoak noiz agertu ziren 44
   2.3. Gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketak 1950eko eta 1960ko hamarkadetan 45
   2.4. Garapen soziokognitiboa delako arlo berriaren sorrera. 47
   2.5. 1970eko hamarkadaren amaiera: gizarte-edukia duen ezagutzaren garapenaren ikerketatik ezagutzaren garapen sozialaren ikerketara 50
   2.6. XX. mendearen bukaera: gizarte-edukia duen ezagutzaren garapen sozialari buruzko teoriak agertzea 52
   2.7. Gaiari buruzko galderak 54
   2.8. Bibliografia 56

3. GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENARI BURUZKO TEORIAK. 61
   3.1. Ezagutza sozialaren eta ez-sozialaren arteko gatazka gizarte-ezagutzaren garapenaren ikerketan 61
   3.2. Gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko teoriak. 66
   3.3. Gaiari buruzko galderak 120
   3.4. Bibliografia 122

4. GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENARI BURUZKO DATUAK LORTZEKO TEKNIKAK 131
4.1. Autoinformeak 131
4.2. Behaketa 136
4.3. Beste zenbait teknika 138
4.4. Ondorioak 143
4.5. Gaiari buruzko galderak eta ariketak 143
4.6. Bibliografia 144

BIGARREN ATALA: Testuingurua eta gizarte-ezagutzaren garapena 147

5. FAMILIA-TESTUINGURUA ETA GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENA 149
5.1. Sarrera: sozializazio-prozesua 149
5.2. Familia-testuingurua eta gizarte-ezagutzaren garapena 150
5.3. Ondorioak 165
5.4. Gaiari buruzko galderak eta ariketak 166
5.5. Bibliografia 167

6. HEZKUNTZA-ERAKUNDEAK ETA BESTE HAURRAK 169
6.1. Hezkuntza-erakundeak eta gizarte-ezagutzaren garapena 169
6.2. Beste haurrak 171
6.3. Jolasa eta gizarte-ezagutzaren garapena 173
6.4. Laburpena eta ondorioak 176
6.5. Ariketak 177
6.6. Bibliografia 177

7. IKUS-ENTZUNEZKOAK 179
7.1. Telebista 179
7.2. Ordenagailuak, jolas elkarreragileak eta Internet 184
7.3. Ondorioak 185
7.4. Ariketa praktikoak 186
7.5. Bibliografia 186

HIRUGARREN ATALA: Pertsonarteko ezagutzaren garapena 187

8. NORBERAREN EZAGUTZAREN GARAPENA 189
8.1. Sarrera 189
8.2. Autokontzeptuaren garapena 189
8.3. Autoestimuaren garapena 199
8.4. Laburpena eta ondorioak 205
8.5. Ariketa praktikoa eta gaiari buruzko galderak 206
8.6. Bibliografia 208

9. BESTE PERTSONEN EZAGUTZAREN GARAPENA 211
9.1. Pertsonak eta objektuak bereizteko gaitasuna 211
9.2. Beste pertsonen ezagutza lehen haurtzaroan 213
9.3. Beste pertsonen ezagutza haurtzaroan eta nerabezaroan 215
9.4. Laburpena eta ondorioak 226
9.5. Ariketak 227
9.6. Bibliografia 228
9.7. Eranskina 230

10. PERTSONEN ARTEKO HARREMANEN ULERMENAREN GARAPENA 235
10.1. Adiskidetasun-harremanen definizioa eta ezaugarriak 235
10.2. Adiskidetasun-harremanen ulermenaren garapena 236
10.3. Laburpena eta ondorioak 239
10.4. Gaiari buruzko galderak eta ariketa praktikoa 240
10.5. Bibliografia 242

LAUGARREN ATALA: Ezaguera sozietalaren garapena 245

11. EKONOMIAREN INGURUKO EZAGUTZAREN GARAPENA 247
11.1. Sarrera: ekonomiaren esanahia 247
11.2. Ekonomiaren ulermenaren garapenean aztertu diren gaiak 248
11.3. Ekonomiari buruzko ezagutzaren garapenaren ereduak 249
11.4. Laburpena eta ondorioak 269
11.5. Ariketak 270
11.6. Bibliografia 273

12. POLITIKARI BURUZKO EZAGUTZAREN GARAPENA 277
12.1. Sarrera: politikaren esanahia 277
12.2. Politikaren ezagutzaren garapenari buruzko ikerkuntzaren historia laburra 279
12.3. Erakunde politikoei buruzko ezagutzaren garapena 285
12.4. Laburpena eta ondorioak 295
12.5. Gaiari buruzko galderak eta ariketa praktikoa 296
12.6. Bibliografia 298

13. ABERRIAREN IKUSMOLDEAREN ETA NAZIO-IDENTITATEAREN GARAPENA 303
13.1. Nazio-identitatearen definizioa eta alderdiak 303
13.2. Gaiaren inguruan egindako ikerketen kondaira laburra 309
13.3. Nazio-identitatearen garapenaren ereduak 310

13.4. Nazio-identitatearen garapenari buruzko ikuspegi teorikoak 333
13.5. Laburpena eta ondorioak 339
13.6. Gaiari buruzko galderak eta ariketak 340
13.7. Bibliografia 340

14. BAKEAREN ETA GERRAREN INGURUKO IKUSMOLDEEN GARAPENA 349
14.1. Bakea eta gerra kontzeptuen inguruko hausnarketa 349
14.2. Bakeari eta gerrari buruzko ezagutzaren garapenaren ikerketan erabili ohi diren teoriak 353
14.3. Kontzeptu horien garapenari buruzko ikerketen historia laburra 357
14.4. Bakearen eta gerraren inguruko ikusmoldeen garapena 360
14.5. Laburpena eta ondorioak 363
14.6. Gaiari buruzko galderak eta ariketa praktikoa 364
14.7. Bibliografia 365

15. GENEROARI BURUZKO EZAGUTZAREN GARAPENA 369
15.1. Generoarekin zerikusia duten kontzeptuen inguruko argibideak 369
15.2. Generoaren ulermenaren, genero-estereotipoen eta generoak estandarizatutako jokabide-ereduen garapena 370
15.3. Teoria esplikatzaileak 375
15.4. Ondorioak 380
15.5. Ariketak 381
15.6. Bibliografia 385

BOSGARREN ATALA: Garapen morala 389

16. PRINTZIPIO ETA ARAU MORALAK: DEFINIZIOA ETA EREDU TEORIKOAK 391
16.1. Zer dira printzipio eta arau moralak? 391
16.2. Printzipio eta arau moralen ezagutzaren garapena aztertzeko erabiltzen diren ereduak 392
16.3. Ariketa 418
16.4. Bibliografia 420

17. PRINTZIPIO ETA ARAU MORALEN GARAPENA 425
17.1. Psikoanalisi freudiarra 425
17.2. Kohlberg-en proposamena 430
17.3. Hoffman-en proposamena 437

17.4. Ariketa: arrazoibide moralaren maila ikertzeko bide bat 440
17.5. Bibliografia 443

18. GIZARTE-TESTUINGURUA ETA GARAPEN MORALA 445
18.1. Gurasoen diziplina-tekniken eragina garapen moralean 445
18.2. Zenbait faktore sozial eta kultural 447
18.3. Generoen eta garapen moralaren arteko erlazioak. 449
18.4. Laburpena eta ondorioak 451
18.5. Ariketa: eremu sozioekonomikoan egin daitekeen ikerketa eta ekintza psikomorala 451
18.6. Bibliografia 455

SEIGARREN ATALA: Esku-hartzea gizarte-ezagutzaren garapenean 457

19. ESKU-HARTZEA ETA GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENA 459
19.1. Esku-hartzearen garrantzia gizarte-ezagutzaren garapenean. 459
19.2. Bakerako Heziketa gizarte-ezagutzaren garapenean esku hartzeko eremu gisa. 460
19.3. Bakerako Heziketan parte hartzen duten agenteak 463
19.4. Bakerako Heziketa familiaren eremuan. 464
19.5. Bakerako Heziketa eskolaren eremuan 466
19.6. Ondorioak 468
19.7. Ariketa 469
19.8. Bibliografia 469

20. GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENEAN ESKU HARTZEKO ZENBAIT MATERIAL DIDAKTIKO 471
20.1. Giza eskubideen hezkuntzari buruzko baliabideak (Azkarate, Errasti eta Mena, 2000) 471
20.2. Arian-Arian, bakegintzarako hezkuntza (Elkarri eta Ikastolen Elkartea, 1992) 473
20.3. Lagunekin baratzean (Szabo, 1980) 476
20.4. Laburpena eta ondorioak 479
20.5. Ariketa 479
20.6. Bibliografia 480

Hitzaurrea

Jaiotzen den unetik, gizabanakoa gizarte-sistema konplexu batean murgiltzen da, eta denborarekin sistema horren inguruko ezaguera garatzea da bere betebeharrik garrantzitsuenetako bat. Alde batetik, ikasi beharko du beste pertsonengandik bereizirik dagoen gizakia dela eta ezaugarri bereziak dituela. Bestalde, ikasi beharko du beste pertsonek ere ezaugarri bereziak dituztela eta hainbat irizpideren arabera, hainbat taldetako kide direla. Bestetik, ikasi beharko du talde horietan mota askotako harremanak gertatzen direla eta harreman horiek zenbait arauren araberakoak direla. Azkenik, ikasi beharko du gizartea taldetan, sistematan eta erakundetan antolatzen dela eta, erakunde horietan zenbait helburu lortzearren, rol eta funtzio ugari betetzen direla. Gizarte-sistema osatzen duten alderdi horien guztien ezagutzari dagokio, hain zuzen ere, gizarte-ezagutza, eta esku artean duzun liburuaren helburu orokorra hauxe da: ezagutza mota horren garapenari buruzko ezaguerak zabaltzea eta horien inguruko hausnarketa bultzatzea.

Helburu hori lortzearren, liburua sei ataletan banatu dugu. Lehenengoan, gizarte-ezagutzaren garapena delako ikerketa-eremuari dagozkion oinarri kontzeptualak eta metodologikoak azalduko dira. Hain zuzen ere, lehen ataleko lau kapituluetan honako gai hauek izango dira mintzagai: I. kapituluan, gizarte-ezagutzaren definizioa eta hura osatzen duten hiru eremuak (hots, pertsonartekoa, sozietala eta morala). II. kapituluan, ostera, gizarte-ezagutzaren garapena delako jakintza-arloaren historia azalduko da. III. kapituluan, gizarte-ezagutzaren garapena azaltzeko erabili ohi diren teoria klasikoak eta garaikideak izango dira hizpide. Azkenik, IV. kapituluan deskribatuko dira gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketetan datuak biltzeko erabiltzen diren hainbat metodologia.

Bigarren atalean, berriz, testuinguruak gizarte-ezagutzaren garapenean duen eragina izango da hizpide, eta hiru kapitulutan banatu dugu. Lehenengoan (V. kapituluan), familiaren eremuaren eragina izango da mintzagai; hain zuzen ere, aztertuko da haurrak gurasoekin, anai-arrebekin, aitona-amonekin, osaba-izebekin eta lehengusu-lehengusinekin dituen eragin-trukeek gizarte-ezagutzaren garapenean izan dezaketen eragina. Bigarrenean (VI. kapituluan), berriz, eskolak, haurtzaindegiak eta antzeko hezkuntza-erakundeek eta beste haurrek duten eragina aztertuko da. Azkenik, VII. kapituluan ikus-entzunezkoek gizarte-ezagutzaren garapenean izan dezaketen zeregina aztertuko da; hain zuzen ere, telebistaren, ordenagailuen, jolas elkarreragileen eta Interneten eragina.

Hirugarren, laugarren eta bosgarren ataletan, ostera, gizarte-ezagutzako eremuei dagozkien hainbat gairen ezagutzaren garapena deskribatuko da. Lehenik eta behin, hirugarren atalean, pertsonarteko ezagutza delakoa osatzen duten norberaren ezagutzan (VIII. kapitulua), beste pertsonen ezagutzan (IX. kapitulua) eta pertsonarteko harremanen ezagutzan (X. kapitulua) gertatzen diren aldaketa ebolutiboak deskribatuko dira, hurrenez hurren.

Laugarren atalean, pertsonarteko ezagutza alde batera utzi, eta ezaguera *sozietala*ren garapena aztertuko da. Ezaguera mota hori gai askori dagokienez eta gai horiei guztiei buruzko ezagutzaren garapena aztertzea ezinezkoa denez, ezaguera horretako zenbait gai aukeratu ditugu soilik. Hain zuzen ere, XI. kapituluan ekonomiaren inguruko ezagutzaren garapena deskribatuko da. XII. kapituluan, berriz, politikarena. XIII.ean, aberriaren ikusmoldearen eta nazio-identitatearen garapena izango dira hizpide. XIV. kapituluan bakeari eta gerrari buruzko ikusmoldeen garapena aztertuko da, eta, azkenik, XV. kapituluan generoari buruzko ezagutzaren eboluzioa.

Bosgarren atalean, berriz, garapen morala deskribatuko da. Garapen moralaz ari diren psikologiek honako hauek azaldu nahi dituzte funtsean: a) nola jabetzen garen printzipio eta arau moralez, b) nola garatzen eta aldatzen ditugun printzipio eta arau horiek, eta c) zer harreman dauden garapen horren eta portaeraren artean. Horiek azaltzeko hainbat teoria dago, noski. Gu, hemen, horietako teoria batzuk kontuan hartuz, garapen moralaz ari diren zenbait psikologiatatik eginiko ekarriak saiatuko gara azaltzen. Lehenik, XVI. kapituluan moralaz eta printzipio eta arau moralez zer ulertzen dugun azalduko dugu, eta garapen morala aztertzeko erabili ohi diren eta erabiltzen diren hainbat eredu teorikoren ezaugarri nagusiak aurkeztuko ditugu. Gero, XVII. kapituluan, garapen moralaren eboluzioaz arituko gara. Azkenik, XVIII. kapituluan, saiatuko gara azaltzen testuinguruko zenbait faktorek zer eragin duten garapen moralean.

Liburuaren azken atala esku-hartzeari dagokio. Liburuan ikusi ahal izango den moduan, esku-hartzeak izugarrizko eragina izan dezake gizarte-ezagutzaren garapenean, emakumezkoen aurkako indarkeria, arrazismoa eta gure gizartean gertatzen diren beste hainbat arazo saihesteko. Atala osatzen duten bi kapituluetan, honako gai hauek aztertuko dira. Lehenik eta behin, XIX. kapituluan, esku-hartzeak gizarte-ezagutzaren eremuan duen garrantzia izango da hizpide, eta arlo horretan esku hartzeko erabilgarri izan daitekeen eremu bat aztertuko da; bakerako heziketa, alegia. XX. kapituluan, ostera, bakerako heziketaren eremuan garatu diren zenbait esku hartzeko programa deskribatuko dira.

Liburuko kapitulu bakoitzaren amaieran, irakurleari zenbait ariketa proposatuko zaizkio, irakurritakoa hobeto ikasi eta horren inguruan hausnar dezan.

Liburua, talde-lan zabal baten emaitza da. Batetik, L. Reizabalek, D. Gonzalezek, K. Sadabak, F. Azazetak, J. Valenciak eta L. M. Iturbidek kapituluak idatzi dituzte; horrez gain, lehenengoa argazkiez arduratu da. Bestetik, Kepa Etxebarria euskal preso politikoak liburuan agertzen diren hainbat marrazki egin ditu Pontevedrako A Lama espetxean. IX. kapituluan agertzen direnak, berriz, Koldo Sotok egin dizkigu.

Horiekin guztiekin batera, gogora ekarri nahi ditugu liburuan parte hartu duten beste zenbait lagun. Besteak beste, argazkilari-lanetan aritu diren Amaia Aranburu, Andoni Gabellanes, Malen Migueles, Gorka Reizabal, Martín Sarasua eta Alfredo Sebastián; zenbait kapitulu itzultzen lagundu diguten Oihana Pinacho ikasle ohia eta Irune Ibarra irakaslea; argazkiak ateratzeko baimena eman digun Amara-Berri ikastola; eta, noski, beren seme-alabak liburuan agertzeko baimena eman diguten gurasoak.

Azkenik, esan beharra dago, liburua idatzi ahal izateko, eskertu beharreko diru-laguntza bat jaso dugula: EHUko Euskara Errektoreordetzatik 2005eko Euskarazko Testugintza Sustatzeko Diru Laguntza.

Guztiei, esker mila!

LEHEN ATALA: Oinarri kontzeptualak eta metodologikoak

1. Gizarte-ezagutzaren definizioa

Luixa Reizabal, Denis González, Kizkitza Sadaba

1.2. GIZARTE-EZAGUTZAREN DEFINIZIOA

Egunero, milaka eta milaka haur jaiotzen dira munduan. Beren gizarte-munduaren ezagutza eskuratzea da haur horiek bizirik irauteko, garatzeko eta ingurura egokitzeko izango duten zereginik garrantzitsuenetako bat (Rodrigo, 1994). Alde batetik, ikasi beharko dute inguratzen dituzten pertsonengandik bereizirik daudela eta horiengandik desberdintzen dituzten zenbait ezaugarri dituztela. Bestalde, ikasi beharko dute pertsona horiek ezaugarri bereziak dituztela, haien artean mota askotako harremanak gertatzen direla, eta harreman horiek zenbait arauren araberakoak direla. Halaber, ikasi beharko dute pertsonak adinaren, sexuaren eta antzeko irizpideen arabera taldeetako partaide direla eta talde horietan taldekideen jokabidea arautzen duten sinesmenak, ohiturak eta arauak daudela. Azkenik, ikasi beharko dute gizartea taldetan, sistematan eta erakundetan antolatzen dela eta erakunde horietan, bizirik irauteko, heziketa jasotzeko eta antzeko helburuak lortzeko, rol eta funtzio ugari betetzen direla.

Enesco-k, Delval-ek eta Linaza-k (1989), Harre-k eta Lamb-ek (1990) edota Durkin-ek (1995) diotenez, garapenaren psikologiaren ikuspuntutik, sistema soziala osatzen duten alde horiei guztiei dagokie gizarte-ezagutza. Gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketek bi alderdiri arreta egiten diete bereziki: edukiari eta prozesuei. Edukiari dagokionez, garapenaren psikologia saiatzen da deskribatzen zer aldaketa gertatzen diren gizarte-errealitatearen hainbat alderi buruz gizabanakoek dituzten ikuskeretan eta arrazoibideetan, bizi-zikloan zehar. Prozesuei dagokienez, berriz, garapenaren psikologiaren helburua da aipaturiko aldaketak ulertzeko lagungarri izan daitezkeen prozesu soziokognitiboak azaltzea (Hala, 1997).

1.1. irudia. Garapenaren psikologiaren ikuspuntutik, sistema soziala osatzen duten alderdi guztiei dagokie gizarte-ezagutza (argazkia: L. Reizabal).

Gizarte-ezagutzaren garapena delako ikerketa-eremuak garrantzi handia hartu du garapenaren psikologiaren arloan, gaiaren interesagatik ez ezik, ikerketa-eremu horrek gizarte-zientzien irakaskuntzan duen aplikagarritasunagatik ere (Delval, 1981). Horren adierazle da azken urteotan gai horren inguruan eginiko ikerketa kopuru handia. Adibide gisa, nazioartean, honako lan hauek aipa daitezke: norberaren ezagutzaren garapenari buruzko ikerketak (besteak beste, Demetriou eta Kazi, 2001 eta Vyt, 2001); Gogamenaren Teoria delakoaren garapenaren ingurukoak (adibidez, Astington eta Jenkins, 1995, 1999 eta Call eta Tomasello, 1999); garapen moralari buruzkoak (besteak beste, Bergman, 2002 eta Miller, 1990); ekonomiari buruzko ezagutzaren garapenaren ingurukoak (Berti eta Bombi, 1979, 1981a, 1981b; Berti, Bombi eta De Beni, 1986; Berti eta De Beni, 1988); politikari buruzko ezagutzaren garapenari buruzkoak (Berti, 1994, 2005; Berti eta Andriolo, 2001; Buchanan-Barrow, 2000; Cadenas, 1991); zein nazio-identitatearen garapenaz eginikoak (Barrett, 2000a, 2000b; Barrett *et al.*, 1992, 1996, 1997, 1998, 1999, 2003).

Espainiako estatuari dagokionez, aipagarriak dira, besteak beste: Delval-ek ekonomiaren (Delval, 1987a, 1987b; Delval eta Echeita, 1991), bakearen eta gerraren (Delval eta Del Barrio, 1992), aberriaren (Delval, Del Barrio eta Echeita, 1981) eta beste hainbat gizarte-gairen inguruko ezagutzaren garapenari buruz eginikoak; Simon-ek eta Triana-k (1994) familiaren ikuskeraren garapenaz egindakoa zein Vila-k eta laguntzaileek nazio-identitatearen garapenari buruz egindakoak (Vila, Del Valle, Perera, Monreal eta Barrett, 1998).

Euskal Herriari dagokionez, besteak beste, honako hauek aipa daitezke: Arranzek, Artamendik, Olabarrietak eta Martinek (2002) Gogamenaren Teoriaren garapenaren inguruan eta Reizabalek eta laguntzaileek (Reizabal *et al.*, 2002a, 2002b, 2003, 2004a, 2004b) nazio-identitatearen inguruan eginiko ikerketak.

1.2. GIZARTE-EZAGUTZAREN ARLOAK

Gizarte-munduak eduki ugari hartzen dituenez, hainbat autorek (besteak beste, Brooks-Gunn eta Lewis, 1978; Furth, 1980; Damon, 1981, 1983; Shantz, 1982; Turiel, 1983; Flavell, 1985; Gonzalez eta Padilla, 1999 eta Rodrigo, 1994) eduki horien zenbait sailkapen proposatu dituzte, ezagutza horren ikerketa-eremua zehazteko. Orain aurkeztuko ditugu, adibide gisa, Brooks-Gunn-ek eta Lewis-ek (1978), Shantz-ek (1982), Turiel-ek (1983) eta Rodrigo-k (1994) eginikoak. Brooks-Gunn-ek eta Lewis-ek (1978) proposatu zuten gizarte-ezagutzaren ikergaiak hiru alderdi dituela: norberaren ezagutza, beste pertsonen ezagutza, eta norberaren eta beste pertsonen arteko erlazioei buruzkoa. Sailkapen horretan, pertsonekin eta pertsonarteko erlazioekin zerikusia duen ezaguera baino ez da aintzat hartzen, gizarte-sistemaren, -prozesuen eta -instituzioen inguruko ezagutzak alde batera utzita. Sistema, prozesu eta instituzio horiek oso garrantzitsuak dira, gizabanakoen bizitzan duten eraginagatik (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2005), eta, sailkapen horrek jasotzen ez dituenez, proposamena osatugabetzat hartzen da.

Caroline Shantz-ek (1982), gizarte-ezagutzari dagokion taldearen tamaina irizpidetzat hartuta, beste sailkapen bat aurkeztu zuen, honako lau eremu hauek bereizten zituena: (1) Nia eta beste pertsonak —hau da, gizakia honako elementu hauek dituen organismotzat hartuta: pentsamenduak, sentimenduak, asmoak, lehentasunak, arrazoibideak, jarrerak eta antzeko gertaera psikologikoak—; (2) buruz buruko gizarte-harremanak —hala nola, gatazka-, autoritate- eta adiskidetasun-harremanak—; (3) talde barneko erlazioak —taldekideen arteko harremanak—. Taldekideen arauak eta afiliazioa, mendekotasuna, lidergoa eta antzeko kontzeptuek mugatzen dituzte harreman horiek; (4) familia, eskola, aberria eta halako gizarte-sistema zabalak.

1.2. irudia. Elliot Turiel (Argazkia: www.davidsonfilms.com)

Turiel-ek (1983), berriz, oinarrizko hiru eremu bereizi zituen gizarte-munduaren ezagutzan: psikologikoa, morala eta sozietala. Ezagutza psikologikoaren eremuak honako hauek hartzen ditu: pertsonak usteak, emozioak eta antzeko gertakari psikologikoak dituzten izakiak direla jakitearekin erlazionatutako guztia. Ezagutza morala, berriz, arau moralekin erlazionatutako ezagutza da. Pertsonen eskubideetan eta ongizatean oinarrituta daude arau horiek, eta pertsonen artean erlazionatzeko modua ezartzen dute. Azkenik, Turiel-ek honela definitu zuen ezagutza sozietala: gizarte-erlazio eta -sistemei buruzko ezagutza da. Haren aburuz, ezagutza horrek gizarte-konbentzioak ere biltzen ditu, hau da, eragin-truke sozialak koordinatzea helburu duten jokaeren uniformetasunak. Arau horiek hainbat gizarte-sistemaz osatutako testuinguruetan aplikatzen dira, eta testuinguru horietan bereziki egiten diren ekintza arbitrarioak dira.

Orain arte aipatutako autoreek ez bezala, Rodrigo-k (1994) uste du gizarte-ezagutzak bi dimentsio dituela: pertsonartekoa eta sozietala. Pertsonarteko ezagutza gizakien arteko elkarrekintzak errazten dituen pertsonei buruzko ezagutza da. Ezaguera horri esker, pertsonak gizarte-kategoriatan sailka ditzakegu; haien ohiturak ezagutu ditzakegu; haiekin hitz egiteko testuinguruaren araberako estilo egokiak ikasten ditugu; haien sinesmenak, nahiak eta helburuak aurreikus ditzakegu; eta zenbait egoeratan, haien jokabidea iragar dezakegu. Ezagutza sozietala, berriz, gizarteari buruzko ezagutza da, eta erakundeen ezagutza biltzen du; hain zuzen ere, erakundeen funtzionamenduari eta arauei, eta horietan agertzen diren rolei buruzko ezagutza.

Azaldu berri diren sailkapenak oinarritzat hartuz, gure iritziz, hiru eremu bereiz daitezke gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketan: pertsonartekoa, morala eta sozietala (*societal knowledge*). Pertsonarteko ezagutzaren garapenaz jardutean, Brooks-Gunn-en eta Lewis-en (1978) ikuspegiari jarraituz, hiru gai (norberaren ezagutza, beste pertsonen ezagutza eta pertsonen arteko harremanen ezagutza) hartu, eta haien inguruko ezagueran gertatzen diren aldaketei buruz hitz egingo dugu.

Norberaren sentipenen, pentsamenduen, helburuen, desiren, nortasun-ezaugarrien eta antzekoen ezagutzari dagokio norberaren ezagutza. Ez dirudi norberaren ezagutza gizarte-lorpen bat denik, gizabanakoak bere burua aztertuz lortzen duen ezaguera baizik. Hala ere, ezagutza horrek adierazten du gizabanakoak badakiela bere inguruan beste pertsona batzuk daudela eta haiengandik bereiziriko gizakia dela. Hori dela-eta, gizarte-ezagutzaren zatitzat hartzen da (Durkin, 1995). Beste pertsonen ezagutza, besteak beste, emozioak, pentsamenduak edota helburuak ulertzeko beharrezkoak diren pertsonarteko gaitasunei dagokie. Azkenik, pertsonarteko harremanen ezagutzak beste pertsonekin izaten diren erlazioen inguruko ikuskerak biltzen ditu; esate baterako, adiskidetasun- eta autoritate-harremanak.

Garapen morala, ostera, honako aldaketa hauei dagokie: maila pertsonalean zein sozialean garatzen diren eragin-trukeak erregulatzen dituzten arau, judizio eta balio moralen ikuskeretan gertatzen direnei. Arau moralek besteekin erlazionatzeko modua zehazten dute, eta, horiek aplikatzen diren testuinguruaren arabera, pertsonarteko ezagutzan nahiz ezagutza sozietalean sailka daitezke. Hala ere, garapen moralak ikerketa-munduan duen ibilbide luzea kontuan hartuz, ikerketa-eremu berezitzat hartzea erabaki dugu.

Aipatu den bezala, ezagutza sozietala da gizarte-ezagutzaren barruko hirugarren eremua. Termino hori erabiliko dugu, garapena lantzen duten ikertzaileen artean oso hedatua dagoelako. Ezagutza mota horrek honako hauek hartzen ditu: gizarteko taldeak, arauak, sistemak, kontzeptuak, egiturak, fenomenoak eta erakundeak. Ezagutza hori gizabanakoaz gaindiko pertsonen zein taldeen arteko erlazioei dagokie; hau da, rolak betetzen ari diren pertsonen zein taldeen arteko harremanei.

1.3. irudia. Gizarte-ezagutza osatzen duten eremuak (marrazkia: Kepa Etxebarria).

Ezagutza sozietalaren barruan eduki ugari egon daitekeenez, zenbait autore saiatu izan dira eduki horiek zerrendatzen (Delval, 1981, 1989, 1994; Delval eta Padilla, 1999; Enesco eta Navarro, 1996). Hain zuzen ere, Delval-ek (1981, 1989, 1994; Delval eta Padilla, 1999) sailkapen bat proposatu zuen, zeinak, egiazki sozialak diren edukiak ez ezik, gizarte-kutsu argia izan arren hain sozialak ez diren beste zenbait eduki ere jasotzen baitzituen.

Ikertzaile horrek gizarte-ezagutzan oinarrizko eta azaleko edukiak bereizi zituen. Sistema ekonomikoa eta politikoa dira oinarrizkoak, haren iritziz, batez ere, bi sistema horiek zehazten baitituzte gizarte baten egitura eta funtzionamendua (Delval, 1981, 1989, 1994; Delval eta Padilla, 1999).

Ekonomia-sistemaren funtzionamenduari dagokionez, Enesco-k eta Navarro-k (1996) uste dute hezkuntza-helburuak dituen ikerketaren ikuspuntutik gai batzuei buruzko ezagutzaren garapena aztertu beharko litzatekeela. Hauek dituzue gai horiek: diruaren jatorria, balioa, funtzioa, erabilera eta zirkulazioa; salgaien trukea; irabazia; ekoizpen-sistema; bankuak, haien funtzioak eta funtzionamendua; aurrezkia eta kontsumoa; prezioen balioespena eta jabegoa. Gainera, beste autore batzuen ustez, gaur egun gai horiei guztiei haurren ekonomia-mundu autonomoa gehitu behar zaie (Webley, 2005) (ikus XI. kapitulua).

1.4. irudia. Ekonomia-sistemaren funtzionamenduari dagokionez, haurrek ikasi behar dute, besteak beste, zein diren diruaren jatorria, balioa, funtzioa, erabilera eta zirkulazioa (argazkia: L. Reizabal).

Gizarte-antolaketa ekonomiaren funtzionamenduarekin erlazionaturik dago. Gizarte-antolaketaren ezagutzak, besteak beste, eduki hauek ditu: aberastasunaren banaketa gizartean; horren ondorioz sortzen diren desberdintasun sozioekonomikoak eta gizarte-klaseak; klase-kontzientzia; gizarte-mugikortasuna (diru-iturriak, mugikortasuna errazten duten faktoreak, eta abar), eta lana (nola lortu, ordainsaria, soldaten balioespena, lanbideak…). Eduki horiek ez ezik, sozializazio ekonomi-

koarekin eta jarrera zein jokabide ekonomikoekin erlazionaturiko guztia ere aintzat hartzen du gizarte-antolaketak.

Sistema politikoaren ulermenari dagokionez, bi eremutan bana daitezke haurrek garatu beharreko ezagutzak. Alde batetik, erakunde politikoak ulertu beharko ditu, eta, bestetik, ideologiak eta balio politikoak (Berti, 2005). Erakunde politikoei dagokienez, haurrek, besteak beste, honako alderdi hauek ulertu beharko dituzte: boterea eta autoritatea; alderdi politikoak eta haien zeregina; sistema politikoak eta haien funtzionamendua; erakunde eta rol politikoak; gobernuaren eta erkidegoaren funtzioak; gatazka soziopolitikoak eta haiek nola bideratu, eta aldaketa politikoa. Ideologia eta balio politikoak ulertzea, berriz, erlazionatuta dago askatasunaren, berdintasunaren eta antzeko kontzeptuen ulermena eta ideologia politikoa garatzearekin (ikus XII. kapitulua).

Legeak eta justizia ulertzea da garrantzi handiko gai bat, politikarekin zerikusia duena. Horretarako, ulertu behar dira horien funtzioa, eboluzioa, zuzenbideak gizartean duen zeregina, eta zuzenbidearen eta moralaren arteko erlazioa.

Sistema ekonomiko eta politikoaren funtzionamenduaz gain, gizarte-ordena ulertzeko, gizarte-erakundeei zein -praktikei loturiko fenomenoen beste alderdi batzuk aintzat hartu behar dira. Horiei dagokienez, Delval-ek (1989) talde nazionalen eta etnikoen ezagutzarekin erlazionatutako gaiak azpimarratzen ditu. Gizarte gehienak hainbat jatorri etniko eta nazionaletako pertsonez osatuak daude. Pertsona horien jatorrizko talde etniko eta nazionalek beste taldeetatik bereizten dituzten hainbat ezaugarri dituzte (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2002); besteak beste, lurraldea, kultura, hizkuntza, kolorea edo erlijioa. Hala, haurrek talde nazional eta etniko horien inguruko ezagutza ez ezik, beren aberriaren inguruko ezagutza ere eskuratu behar dute (lurraldearena, hizkuntzarena, historiarena, eta abarrena). Talde nazionalak eta etnikoak ezagutzeaz gain, interesgarria da nazio-identitatearen, atzerritar kontzeptuaren, aurreiritzien, estereotipoen eta zenbait lurralderekiko hobespenaren garapena aztertzea. Gizarte-aniztasuna —hau da, arraza, kultura eta nazio desberdinak daudela jakitea— dugu ezagutza horrekin guztiarekin harreman estua duen gai horietako bat.

Gerra, bakea eta maila guztietako nazioarteko erlazioek gizarte-sistema ulertzeko beste alderdi bat osatzen dute, eta, ondorioz, ezagutza sozietalaren zati ere badira (Raviv, Oppenheimer eta Bar-Tal, 1999).

Familia ulertzea ere ezagutza sozietalaren atala da, gure gizartean oinarrizko erakundea baita. Simón-ek, Triana-k eta Gonzalez-ek (1998) diotenez, familia garrantzi handiko erakundea da, gizabanakoa jaio denetik murgildurik baitago gizartegune horretan. Asko dira gizabanakoak familiaz garatu behar dituen ezagutzak: besteak beste, familiak gizartean duen zeregina, erakunde horrek nola funtzionatzen duen, horren barruan bereganatzen diren rolak, ahaidetasun-harremanak eta familia-erlazioak arautzen dituzten arauak.

Eskola da garapenean eragin handia duen eta haurrek oso goiz ezagutzen duten beste gizarte-erakunde bat. Funtzio bat betetzen duen instituzio konplexua da eskola. Han, haurrek ikasi beharko dituzten arauak, rolak eta botere/autoritate-erlazioak garatzen dira.

Jaiotza eta heriotza, fenomeno biologikoak izateaz gain, gizarte-fenomenoak ere badira, horiek guretzat duten esanahia eta haurrei horietaz erakusten dieguna sozialki eraikitako ideia multzo baten ondorio dira-eta (Charmaz, 1994 *in* Silverman, 2000). Gertakari horien ezagutzaren garapenaz landa, Delval-ek (1989) interesgarritzat jotzen du, halaber, honako gai hauek nola garatzen diren aztertzea: gertakari horien inguruan dauden ohiturak eta bizi-aroak, adin-arauak, adin-taldeei dagozkien rolak eta antzeko gaien inguruko ezagutzak.

1.5. irudia. Heriotza fenomeno biologikoa izateaz gain, gizarte-fenomenoa ere bada (marrazkia: E. Munch. Iturria:www.mundofree.com).

Erlijioa ere gizarte-fenomeno bat da, eta, ondorioz, ezagutza sozietalaren barruan koka daiteke. Haurrek erlijioarekin zerikusia duten zenbait gairen inguruko ezagutza garatzen dute: erlijioaren irakasbideak; pertsonaia erlijiozkoei buruzko ezagutzak; erakunde erlijiozkoen eta horietan dauden rolei buruzkoak; erlijio-sinboloak; liburu sakratuak, eta abar. Ezagutza horiek guztiak lantzeaz gain, interesgarria da, halaber, erlijio-identitatea, erlijiozko balioak eta antzeko gaiak nola garatu aztertzea.

Gizarte-aldaketa ulertzea —hau da, historian zehar gizarteak nola aldatu diren ulertzea— denbora historikoarekin erlazionaturik dago, eta, Delval-en ustez, ezagutza sozietalaren beste alderdi bat da. Besteak beste, horren barruan honako hauek sartzen dira: datuak, pertsonaiak eta gertaera historikoak jakitea, eta agente historikoen ekintzak eta helburuak ulertzea (Delval, 1989).

Delval-ek eta laguntzaileek aipaturikoez gain, ezagutza sozietalaren barruan beste zenbait eduki sartzen dira. Besteak beste, arau konbentzionalak jakitea (Turiel, 1983). Furnham-i eta Stacey-ri (1991) edo Durkin-i (2005) jarraituz, ezagutza sozietalaren barruan ere sartzen dira generoaren inguruko ezaguerak. Haurrek, genero-identitatea garatzean, sexuaren arabera dagozkien zereginen inguruan zenbait uste eta jarrera garatzen dituzte. Uste eta jarrera horiek haien gizarteko genero-rolen araberakoak dira, eta gizarte-ezagutzaren garapen-prozesuari esker ikasten dituzte.

Correa-k, Cubero-k eta Garcia-k (1994) ezagutza sozietalaren zatitzat hartzen dute ingurumenarekin erlazionaturiko ezaguera, alderdi fisikoez eta biologikoez gain alderdi soziokulturalak eta psikologikoak ere kontuan izaten baititu. Horren barruan, izadiarekin, ingurumen-arazoekin eta ikuskera ekologikoekin erlazionaturiko guztia sartzen dute.

Beste hainbat gai ere ezagutza sozietalaren zati dira; besteak beste, HIESa, erotasuna eta antzeko gaixotasunen zein osasunaren inguruko ezagutzak; goseari buruzkoak; eta, oro har, gizarteen parte diren (edo izango diren) beste hainbat gizarte-kontzeptu eta -fenomenori buruzkoak. Beraz, ezagutza sozietala osatzen duten edukien zerrenda, 1.1. taulan agertzen dena, irekita gelditzen da.

Laburbilduz, ezagutza sozietalaren eremuak honako eduki hauek hartzen ditu: alde batetik, eskolarekin, familiarekin eta antzeko gizarte-erakundeekin erlazionaturikoa ezagutzea; bestetik, bakea, txirotasuna eta halako gizarte-kontzeptuei buruzko ikusmoldeak; bestalde, gizarte-sistemen inguruko ezagutza, hala nola ekonomikoa eta politikoa; bestetik, klase sozialak, talde nazionalak eta antzeko gizarte-taldeen inguruko jakintza; halaber, kale-edana, immigrazioa eta antzeko gizarte-fenomenoei buruzko ezaguera eta, azkenik, gizarte-sistemek zehaztutako arauak ezagutzea.

1.1. taula. Ezagutza sozietalari dagozkion gaiak (Delval, 1994tik moldatua)	
GAIA	*EZAGUTZAK*
EKONOMIA	Dirua; salgaien ekoizpena eta trukea; etekina; ekoizpen-sistema; bankuak; aurrezkia eta kontsumoa; prezioak; jabegoa…
GIZARTE-ANTOLAKETA	Aberastasunaren banaketa gizartean; desberdintasun sozioekonomikoak; gizarte-klaseak; klase-kontzientzia; gizarte-mugikortasuna; lana…
POLITIKA	Boterea eta autoritatea; alderdi politikoak; sistema politikoak; erakunde eta rol politikoak; gobernuaren eta erkidegoaren funtzioak; gatazka soziopolitikoak; aldaketa politikoa; kontzeptu politikoak; ideologia politikoa…
LEGEAK ETA JUSTIZIA	Legearen eta justiziaren eboluzioa; legearen eta justiziaren funtzioa; zuzenbidearen zeregina; zuzenbidearen eta moralaren arteko erlazioa…
TALDE NAZIONALAK ETA ETNIKOAK	Norberaren aberria eta talde etnikoa, eta beste talde nazionalak eta etnikoak; nazio-identitatea; atzerritar kontzeptua; aurreiritziak eta estereotipoak; lehentasun nazionalak; gizarte-aniztasuna…
GERRA ETA BAKEA	Bakearen eta gerraren esanahia; bakea lortzeko estrategiak; gerraren zergatiak; gerraren ondorioak; gerraren soluzioak; nazioarteko harremanak…
FAMILIA	Familiaren zereginak; familiaren funtzionamendua; rolak; ahaidetasun-harremanak; arauak…
ESKOLA	Eskolaren zeregina; arauak; rolak; harremanak…
JAIOTZA ETA HERIOTZA	Jaiotzaren eta heriotzaren esanahia; ohiturak; bizi-aroak; adin-arauak; adin-taldeen rolak…
ERLIJIOA	Irakasbideak; pertsonaiak; erlijiozko erakundeak; erlijiozko rolak; sinboloak; liburu sakratuak; erlijio-identitatea; erlijiozko balioak…
HISTORIA	Gizarte-aldaketa; datu historikoak; pertsonaia historikoak; gertaera historikoak; agente historikoen ekintzak eta helburuak…
BESTE ZENBAIT GAI	Arau konbentzionalekin, generoarekin, ingurumenarekin, zenbait gaixotasunekin, osasunarekin, gosearekin eta gizartearen parte diren beste hainbat kontzepturekin eta gizarte-fenomenoekin erlazionatutako ezagutzak.

1.3. BIOLOGIA ETA GIZARTEKOITASUNA GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENEAN

Gizakia jaiotzean heldugabea da, eta horixe da, hain zuzen, gure espezieak garapen filogenetikoan izan duen lorpenik garrantzitsuenetako bat. Gizakion ezaugarri biologiko horren, heldugabetasunaren ondorioz (Freijo, 1977), gizakiak ez du aurrez programatutako jokabiderik ingurunera egokitzeko eta bertan bizirik irauteko beharrezkoak diren jokabide ereduak garatzeko. Baditu, ordea, oinarrizko zenbait

premia. Horiek hiru motatakoak dira: fisiko-biologikoak, sozioemozionalak eta kognitiboak (López, 1999). Premia fisiko-biologikoak honako hauek dira: elikadurarekin, osasunarekin edo garbitasunarekin erlazionatutako oinarrizko zainketak; jarduera ludikoa eta ariketa bidezko jarduera fisikoa; eta haurraren bizitza eta osotasun fisikoa arriskuan jar dezakeen ororen kontrako babesa. Bestalde, segurtasun emozionala, harreman-sare soziala, afektua eta autonomia daude, besteak beste, premia sozioemozionalen artean. Azkenik, baditugu premia kognitiboak, zentzumenen estimulazioarekin, mundu fisiko eta soziala esploratzearekin, eta gizarte-errealitatea ulertzearekin (hau da, gizarte-ezagutzarekin) erlazionatuta daudenak.

Oinarrizko premia horiek guztiak asebete ahal izateko, jaioberriak bere inguruko pertsonen beharra du. Pertsona horiek gizarte-talde bateko kide dira, eta, horiekin dituen eragin-trukeen bitartez, jaioberria talde horretako kide izatera pasatzen da. Talde horrek eskaintzen dion babesari esker lortzen du jaioberriak bizirik irautea.

Gizabanakoa bizirik irauteko giza taldea beharrezkoa den neurrian, taldeak irauteko, ezinbestekoa da gizakia talde horretako kide bihurtzea. Hori sozializazio-prozesuari esker gertatzen da. Pertsonak, sozializazio izeneko prozesuaren bitartez, gizarte-talde baten zioak, balioak, jokabide ereduak eta ezagutzak eskuratzen ditu (Durkin, 1995; López, 1999; Shaffer, 2002). Horrenbestez, bere gizartean modu egokian jardutea lortzen du pertsonak.

López-ek (1999) estuki loturik dauden hiru sozializazio-prozesu bereizten ditu. Alde batetik, prozesu afektiboak (hau da, lotura afektiboak sortzea). Bestetik, jokabidezkoak, sozialki onarturik dauden jokabide ereduak bereganatzearekin erlazionatuta daudenak. Azkenik, ezagutzak sozializatzea (hau da, pertsonei eta gizarteko ohiturei, arauei, erakundeei eta erlazioei buruzko gizarte-ezagutzak garatzea).

Pérez Pereira-ren (1995) ustez, gizarte-ezagutzen sozializazioa heldugabetasun-aldian gertatzen da. Aipatu bezala, aldi horretan, sozializaturik dauden pertsona helduek haurra babestu eta gidatzen dute. Prozesu hori joera biologiko batzuek errazten dute (Karmiloff-Smith, 1994; Rodrigo, 1994), eta, horiei esker, jaioberriak lehentasunez gizarte-balio handiko informazioa prozesatu ahal izango du (besteak beste, aurpegiak, begiradak, irribarreak eta ahotsak). Hala, jaioberriak, pixkanaka-pixkanaka, gizarte-jarduerak egingo ditu, eta, horietan, gizarte-ezagutza ugari garatu ahal izango ditu. Gizarte-jarduera horiek hurbileko zein urruneko gizarte-testuinguruetan parte hartuz egiten ditu haurrak.

Oraintsu aipatutakoari dagokionez, Bronfenbrenner-en (1979, 1993) ekarpena azpimarratu behar da. Horren arabera, garapena gizakiaren eta haren testuinguru ekologikoaren arteko eragin-trukearen emaitza da. Testuinguru ekologikoari dagokionez, Bronfenbrenner-ek bost maila proposatu zituen: mikrosistema, exosistema, mesosistema, makrosistema eta kronosistema.

Bronfenbrenner-en (1993) aburuz, mikrosistema hauxe da: ezaugarri fisiko, sozial eta sinboliko bereziak dituen testuinguru jakin batean pertsonak bizi dituen ekintzen, rolen eta pertsonarteko erlazioen multzoa. Pertsonarengandik gertu dauden testuinguru guztiak dira mikrosistemak; esate baterako, familia, berdinkideak eta eskola. Mesosistema, berriz, pertsonaren mikrosistema guztien artean sortzen diren eragin-trukeek osatzen dute. Exosistema pertsonaren mikrosistemetan eragina izan dezaketen mikrosistemek osatzen dute, nahiz eta pertsonak zuzenean horietan parte hartu ez (adibidez, haurraren gurasoen lantokia). Makrosistema pertsonaren testuinguru kulturalari zein azpikulturalari dagokie, eta hainbat mikrosistema, mesosistema eta exosistema hartzen ditu. Makrosistema estuki erlazionatua dago sistema ekonomikoarekin eta politikoarekin, eta osagai hauek ditu: pertsonaren kulturarekin, azpikulturarekin eta gizarte-klasearekin harremana duten ideologiak, legeak eta arauak (Perinat, 1998). Ideologia, lege eta arau horiek hainbat mikrosistemaren bidez iristen zaizkio pertsonari. Azkenik, kronosistema denborazko dimentsioari dagokio. Denborak aurrera egin ahala pertsonarengan zein orain arte aipaturiko lau testuinguru-mailetan gerta daitezkeen aldaketei dagokie kronosistema. Bronfenbrenner-en ustez, garapena behar bezala ulertzeko, ezinbestekoa da testuinguru-maila horiek guztiak aztertzea, maila bakoitza hurrengoaren barruan baitago panpina errusiarren antzera.

1.6. irudia. Bronfenbrenner-en ustez, testuinguru-maila bakoitza hurrengoaren barruan dago, panpina errusiarren antzera (argazkia: D. González).

Orain azalduko dugu, gizarte-ezagutzaren garapenari dagokionez, nola gauzatzen den Bronfenbrenner-en proposamena. Jaiotzen den unean, haurra familia bateko kide bihurtzen da (mikrosistema). Familian, lehen eragin-trukeak gertatzen dira, nork bere burua nahiz beste pertsonak eta pertsonarteko erlazioak

ezagutzeko ezinbestekoak. Familian sortutako erlazioen kalitatearen arabera, gizarte-mundua nahiz mundu fisikoa esploratzeko eta horiei buruzko ezagutza eskuratzeko beharrezkoak zaizkion autonomia eta konfiantza garatzen ditu haurrak. Gainera, familian, haurrak gizarte-erakundeen inguruko ezagutza ugari eskuratzen du; besteak beste, zer den gizarte-erakunde bat, nola funtzionatzen duen, eta horren barruan zer rol dauden. Azkenik, familiaren barruan, lehen esperientziak ditu haurrak politika-sistemarekin, ekonomia-sistemarekin eta antzeko gizarte-sistemekin. Hortaz, familiaren testuinguruak lehen esperientziak eskaintzen dizkio haurrari, gizartea ezagutzen hasteko (Ausin, Lopez eta Martin, 1998; Simon, Triana eta Gonzalez, 1998) (ikus V. kapitulua).

Gero eta lehenago murgiltzen da haurra eskola-sisteman. Eskola oso mikrosistema garrantzitsua da haurraren bizitzan (Lopez eta Fuentes, 1994; Barrett eta Buchanan-Barrow, 2002; Buchanan-Barrow, 2005). Mikrosistema horretan sartzeak, besteak beste, honako aldaketa ekologiko esanguratsu hauek dakartza: alde batetik, ordura arte haurrak talde txiki batean (familian) zituen eragin-trukeak; eskolan, berriz, talde handi batean gertatzen dira eragin-truke horiek; bestetik, adin batzuetako haur gutxi batzuek eta helduek osaturiko talde bateko kide izatetik heldu gutxi eta adin bertsuko haur asko dituen talde batera pasatzen da; azkenik, berezko jarduerak egitetik araututa dauden jarduerak egitera igarotzen da (Bronfenbrenner, 1979).

Eskolan, beste mikrosistema bat osatzen duten berdinkideak ezagutzen ditu haurrak. Posizio bera, antzeko heldutasun-maila nahiz jokabideen antzeko konplexutasun-maila duten haurrak dira berdinkideak (Shaffer, 2002). Berdinkideekiko harremanak garrantzitsuak dira; izan ere, haurrari berak bezalakoak diren pertsonen ikuspegiak ulertu eta aintzat hartzen erakusten diote, eta, ondorioz, etxeko hierarkiako giroan eskuratzen zailak diren gaitasun soziokognitiboak garatzea ahalbidetzen diote (ikus VI. kapitulua).

Orain arte aipaturikoaz gain, badira gizarte-ezagutzaren garapenean eragina izan dezaketen beste zenbait mikrosistema. Furnham-ek eta Stacey-k (1991), besteak beste, ingurune fisikoa eta soziala azpimarratzen dituzte. Gizarte-ezagutzaren garapenean eragin garrantzitsua dute ingurune horiek, haurrak izan ditzakeen esperientzia sozialak zehazten baitituzte. Adibide gisa, Furnham-ek eta Stacey-k hauxe aipatzen dute: zeharo desberdinak direla nekazaritza-ingurune bakartuetan eta hiri-inguruneetan garatzen diren haurrek dituzten bizipenak eta ezagutzen dituzten pertsonak eta erakundeak.

Aipaturiko mikrosistema horien artean, eragin-trukeak gertatzen dira, eta mesosistema osatzen dute eragin-truke horiek. Adibidez, eskola-mikrosisteman, haur batek ikaskideak jotzeko joera izan dezake, bere gurasoek jokabide hori egokitzat hartzen dutela pentsatzen badu. Egoera hori da eskola- eta familia-mikrosistemen artean izaten den erlazioaren (mesosistemaren) adierazle.

Aipatu bezala, badira mikrosistema batzuk, haurrak horietan zuzenean parte hartu ez arren, beraren gizarte-ezagutzaren garapenean eragina dutenak. Horiek osatzen dute exosistema. Horietako bat haurraren gurasoen lantokia izan daiteke. Demagun gurasoek lanean arazoak dituztela eta umore txarrez etxeratzen direla. Horrek haurrarekin duten erlazioan eragina izan dezake, eta erlazio horrek, aldi berean, gizarte-ezagutzaren garapenean; esate baterako, haurrak bere buruaz, inguruko pertsonez nahiz familiaz dituen ikuskeretan.

Komunikabideek ere exosistema bat osatzen dute (Fuentes, Barajas eta de la Morena, 1997; Shaffer, 2002). Inprimatuak zein elektronikoak izan daitezke horiek. Lehenengoen artean honako hauek ditugu: liburuak, aldizkariak, komikiak, argazkiak, egunkariak eta antzekoak. Komunikabide elektronikoen artean, berriz, honako hauek: irratia, telebista, telefonoa, bideoa, bideo-jokoak, zinema, ordenagailua, DVDa, software-programak, Internet eta halakoak (Singer eta Singer, 2001). Komunikabide horien guztien artean, telebista da gaur egun eragin handiena duena. Espainiako estatuan, esaterako, haurrek eta nerabeek gehien egiten duten jarduera telebista ikustea da (Torres, Conde eta Ruiz, 1999).

1.7. irudia. Telebista da egun eragin handiena duen komunikabidea (argazkia: www.futureofchildren.princenton.edu).

Torres-ek, Conde-k eta Ruiz-ek (1999) diotenaren arabera, egunean hainbat orduz telebista ikusteak zenbait ondorio izan ditzake. Alde batetik, arriskua dago hainbat jarduera banakako zein sozial egiteari uzteko: besteak beste, bakarkako nahiz taldeko irakurketa, jolasa, elkarrizketak izatea, musika entzutea, eskulanak egitea, eta abar. Bestetik, arriskua ere badago telebistaren aurrean jatera, eskolako lanak egitera, jolastera eta antzeko jarduerak egitera ohitzeko. Bestalde, telebistaren bidez zabaltzen diren informazioak direla-eta, garatu daitezke gizarte-munduaren inguruko ikuskera estereotipatuak, balio jakin batzuk, zenbait talderekiko

aurreiritziak, eta abar. Horregatik guztiagatik, esan daiteke telebista gizarte-ezagutzaren garapenean eragina duen testuingurua dela gaur egun (ikus VII. kapitulua).

Makrosistemak orain arte aipaturiko sistema ekologiko guztiak biltzen ditu. Arestian esan dugun bezala, pertsonaren testuinguru kulturala nahiz azpikulturala da makrosistema. Kultura erkidego batek arbasoen zein historiaren bitartez jasotako ondarea da. Ondare hori bi motatakoa da: alde batetik, ondare sinbolikoa eta, bestetik, jokabide-ondarea. Lehena honako hauek osatzen dute: pertsonez, gizarteaz, naturaz, edertasunaz nahiz jainkotasunaz erkidegoak dituen ideia eta ikuskera inplizitu zein esplizituek. Jokabide-ondareak, berriz, honako osagai hauek ditu: familia, eskola eta antzeko testuinguruetako gizarte-praktikak, usadio-ohiturak eta jokabide-ereduak (Schweder, Goodnow, Hatano, LeVine, Markus eta Miller 1998).

Gizakiek uste izaten dute beren erkidegoaren ondare sinbolikoa egiazkoa eta egokia dela edo, behintzat, begirunea zor zaiola. Hori dela-eta, ondare sinbolikoa inguruko pertsonen artean sustatzeaz, aldarrikatzeaz eta partekatzeaz arduratzen dira. Ondare sinbolikoa bultzatzeaz ez ezik, jokabide-ondarea zabaltzeaz ere arduratzen dira pertsonak, uste baitute ondare hori morala, osasungarria, arrazoizkoa, naturala edo, behintzat, "normala" dela (Schweder *et al.,* 1998). Haurrak kulturaren zati diren ondare sinbolikoa eta jokabidezkoa bereganatzen dituenez, esan daiteke kulturak gizarte-ezagutzaren garapenean eragina duela.

Bai pertsonak bai orain arte aipaturiko sistema guztiek aldaketak izaten dituzte denboran zehar. Bronfenbrenner-en iritziz, denboran zehar gertatzen diren aldaketa horiek kronosistema osatzen dute. Kronosistemak gizarte-ezagutzaren garapenean eragina izan dezake. Adibidez, pertsonak nerabezaroan jasaten dituen aldaketa fisikoek norberaren ezagutza ere aldarazten dute (ikus VIII. kapitulua). Makrosistemen mailan, emakumea lan-munduan sartzeak, adibidez, genero-rolen inguruko ikuskerak aldatu ditu, eta aldaketa horrek eragina du haurrek genero-rolei buruz duten gizarte-ezagutzan (ikus XV. kapitulua).

Beraz, gizarte-ezagutza garatzen da biologiaren (hain zuzen ere, heldugabetasuna ezaugarri biologikoa izatearen) eta gizartekoitasunaren (haurrek hainbat testuingurutan egiten dituzten gizarte-jarduerek osatua) arteko eragin-truketik abiatuz. Hala, biologia eta gizartekoitasuna uztartu egiten dira, haurrek gizarte-munduaren inguruko ikuskerak gara ditzaten (Rodrigo, 1994).

1.4. GAIARI BURUZKO GALDERAK

1. Zer da gizarte-ezagutza?
2. Zeri erreparatzen diote bereziki gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketek?

3. Idatz itzazu gizarte-ezagutzaren hiru eremuak taula honetan:

Gizarte-ezagutzaren eremuak		
EREMUA	*ZERI DAGOKIO?*	*GAIAK*

4. Aipa itzazu, testuak jasotzen ez dituen arren, ezagutza sozietala osatzen duten gizarte-errealitatearen hiru alderdi.

5. Ariketa praktikoa (Fuentes, Barajas eta de la Morena, 1997tik moldatua).

Ariketaren helburua hau da: irakurleak haurrak garatzen diren testuinguru ekologikoa aztertzen ikastea Bronfenbrenner-en teoria ekologikoaren arabera. Horrez gain, irakurleak hausnartu beharko du zer eragin duten testuinguru ekologikoek haurren gizarte-ezagutzaren garapenean. Ariketa egin ahal izateko, honako prozedura honi jarraitu beharko dio irakurleak.

Lehenik eta behin, ezagutzen dituen bi haur aukeratuko ditu. Garrantzitsua da haur horiek garapen-aro ezberdinetakoak izatea. Gero, irakurleak bakoitzaren testuinguru ekologikoa aztertzeari ekingo dio. Horretarako, behaketa zuzena eta elkarrizketa erabiliko ditu. Elkarrizketa aukeratutako haurrari edo haren testuinguru ekologikoa ondo ezagutzen duen norbaiti egin diezaioke. Teknika horien bitartez, irakurleak honako gai hauei buruzko informazioa lortuko du:

a. Mikrosistemei dagokienez:
   - Haurraren mikrosistemen zerrenda.
   - Horien inguruan, honako informazio hau jasoko da:
     – Testuinguruaren deskribapen fisikoa (elementu fisiko garrantzitsuak, espazioaren antolaketa…).
     – Mikrosistema osatzen duten pertsonak.
     – Mikrosistema horietan haurrak dituen rolak: zerrendatu, zertan diren azaldu eta horiek dituzten ondorioen (jokabidezkoen, jarrerazkoen, eta abar) inguruan hausnartu.
     – Haurrak mikrosistema osatzen duten beste pertsonekin dituen harremanak aztertu.
     – Haurrak mikrosistema bakoitzean egiten dituen jarduerak.
   - Jasotako informazioaren arabera, mikrosistema bakoitza zer gaitasunen, balioren eta, oro har, gizarte-ezagutzaren garapena bultzatzen ari den aztertu.

b. Mesosistemari dagokionez:
   - Mikrosistema guztien artean dauden loturak aztertu. Horretarako, beharrezkoa da jakitea:
     – Mikrosistema batean baino gehiagotan parte hartzen duen pertsonarik ote dagoen.
     – Mikrosistemetan parte hartzen duten pertsonek elkarrekin egiten duten jarduerarik ote dagoen.

  - Mikrosistemen artean komunikaziorik ote dagoen eta nola pasatzen den informazioa mikrosistema batetik bestera.
  - Mikrosistema guztiek gizarte-ezagutzaren garapenari dagokion helburu komunik ote duten.
- Mikrosistemen arteko loturek haurraren garapenean izan ditzaketen ondorioen inguruan gogoeta egin.

c. Exosistemei dagokienez:

- Aztertu haurrarengan eragina izan dezaketen exosistemak.
- Exosistema bakoitzari dagokionez:
  - Azaldu zer erlazio duen haurrarekin; zer "bitartekari"ren bidez erlazionatzen den.
  - Azaldu zer eragin izan dezakeen haurrarengan.

d. Makrosistemei dagokienez:

- Aztertu haurraren testuinguru kulturalak (erlijioa, bizilekua, haren kokapen geografikoa, gizarte-klasea eta, oro har, haurraren garapena azaltzeko baliagarritzat hartzen direnak).
- Aztertu makrosistema horien ezaugarriak (balioak, ideologiak eta uste-sistemak, legeak eta antzekoak).
- Ezaugarri horien arabera, aztertu zer eragin izan dezaketen haurraren gizarte-ezagutzaren garapenean.

Haurren testuinguru ekologikoari buruzko informazio guztia jaso eta gero, irakurleak txosten bat idatz dezake, honako gai hauek jorratzeko:

- Bronfenbrenner-en teoriaren laburpena.
- Haur bakoitzaren datuak: adina, sexua, bizitokia, norekin bizi den, zer zaintzaile dituen, eskola-maila, eta abar.
- Mikrosistemei, mesosistemei, exosistemei eta makrosistemei buruz jasotako informazioa.
- Irudi batean adierazi haur bakoitzaren testuinguru ekologikoa osatzen duten elementurik garrantzitsuenak eta haien artean egon daitezkeen harremanak.
- Aztertu diren kasuak interpretatu Bronfenbrenner-en teoriaren arabera.

1.5. BIBLIOGRAFIA

Arranz, E.; Artamendi, J.; Olabarrieta, F. eta Martín, J. (2002): "Family context and theory of mind development", *Early child development and care*, **172 (1),** 9-22.

Astington, J. W. eta Jenkins, J. M. (1995): "Theory of mind development and social understanding", *Cognition and emotion*, **9 (2-3),** 151-165.

————, (1999): "A longitudinal study of the relation between language and theory of mind", *Developmental Psychology*, **235,** 1311-1320.

Ausín, T.; López Gómez, D. eta Martín, J.F. (1998): "La intervención familiar", in R. Bisquerra (arg.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Praxis, Bartzelona, 391-403.

Barrett, M. (2000a): *Children's understanding of their own nationality*, [Pekinen egin zen *XVIth Biennial Meeting of ISSBD* biltzarrean aurkeztutako komunikazioa].

Barrett, M. (2000b): *The Development of National Identity in Childhood and Adolescence*, [Surreyko Unibertsitatean (Guildford, Ingalaterra) egindako inaugurazio-hitzaldia].

Barrett, M. eta Buchanan-Barrow, E. (2002): "Children's understanding of society", in P. K. Smith eta C. H. Hart (arg.), *Blackwell handbook of childhood social development*, Blackwell, Oxford, 491-512.

———— (arg.) (2005): "*Children's understanding of society*", Psychology Press, Hove.

Barrett, M. eta Lyons, E. (2003): *Children's knowledge, feelings and beliefs about nations and national groups,* Psychology Press, Hove.

Barrett, M. *et al.* (1997): *Children´s beliefs and feelings about their own and other national groups in Europe*, Commission of the European Communities, Guildford.

Barrett, M. *et al.* (1996): *English children's representations of European geography*, University of Surrey, Guildford.

Barrett, M. eta Short, J. (1992): "Images of European people in a group of 5-10 year old English school children", *British Journal of Developmental Psychology,* **10,** 339-363.

Barrett, M. eta Whennell, S. (1998): *The relationship between national identity and geographical knowledge in English children*, [Suitzako Berna hirian egin zen *XVIth Biennial Meeting of ISSBD* biltzarrean aurkeztutako afixa].

Barrett, M.; Wilson, H. eta Lyons, E. (1999): "Self-categorization theory and the development of national identity in English children", [AEBko Albuquerque hirian egin zen *Biennial meeting of the society for research in child development* biltzarrean aurkeztutako komunikazioa].

Bergman, R. (2002): "Why be moral? A conceptual model from developmental psychology", *Human development,* **45(2)**, 104-124.

Berti, A. (1994): "Children's understanding of the concept of the state", in M. Carretero eta J. F. Voss (arg.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences,* Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 49-75.

————, (2005): "Children's understanding of politics", in M. Barrett eta E. Buchanan-Barrow (arg.), *Children's understanding of society*, Psychology Press, Hove, 69-103.

Berti, A. eta Andriolo, A. (2001): "Third graders understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching", *Genetic, Social and General Psychology Monographs,* **4(127)**, 346-377.

Berti, A. eta Bombi, A. S. (1979): "Where does money come from?", *Archivio di Psicologia,* **40**, 53-77.

————, (1981a): *Il modo economico nel bambino*, La Nuova Italia, Florentzia.

————, (1981b): "La genesi di alcune idee economiche nel bambino", *Etá Evolutiva,* **8**, 19-27.

Berti, A.; Bombi, A. S. eta De Beni, R. (1986): "Acquiring economic notions: Profit", *International Journal of Behavioural Development,* **9**, 15-29.

Berti, A. E. eta De Beni, R. (1988): "Prerequisites for the concept of shop profit: Logic and memory", *British Journal of Developmental Psychology,* **6**, 361-368.

Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: experiment by nature and designe,* Cambridge University Press, Cambridge.

Bronfenbrenner, U. (1993): "The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings", in R. H. Wozniak eta K. W. Fisher (arg.), *Development in context: Activity and thinking in specific environments*, Erlbaum, Hillsdale, 3-24.

Brooks-Gunn, J. eta Lewis, M. (1978): *Early social knowledge: the development of knowledge about others*, Methuen, Londres.

Buchanan-Barrow, E. (2000): *The development of political cognition: a sense of community*, [Pekinen egin zen *XVIth Biennial Meeting of ISSBD* biltzarrean aurkeztutako komunikazioa].

————, (2005): "Children's understanding of the school", in M. Barrett eta E. Buchanan-Barrow (arg.), *Children's understanding of society*, Psychology Press, Hove, 17-41.

Cadenas, J.M. (1991): *El pensamiento político de los niños*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Call, J. eta Tomasello, M. (1999): "A nonverbal false belief task: The performance of children and great apes", *Child Development* **70**, 381-395.

Correa, N.; Cubero, R. eta García, J. E. (1994): "Construcción y desarrollo de nociones sobre el medio ambiente", in M. J. Rodrigo (arg.), *Contexto y desarrollo social,* Síntesis**,** Madril, 385-419.

Damon, W. (1981): "Exploring children's social cognition in two fronts", in J. H. Flavell eta L. Ross (arg.), *Social cognitive development: frontiers and possible futures,* Cambridge University Press, Cambridge**,** 154-175.

————, (1983): "Five questions for research in social-cognitive development", in T. Higgins; D. N. Ruble eta W. W. Hartup (arg.), *Social cognition and social development: a sociocultural perspective,* Cambridge University Press, Cambridge, 371-393.

Delval, J. (1981): "La representación del mundo social en el niño", *Infancia y aprendizaje,* **13**, 33-67.

————, (1987a): "La construcción del mundo económico en el niño", *Investigación en la escuela,* **2**, 21-36.

————, (1987b): "El mundo económico en la mente del niño: la noción de la ganancia", *Economistas*, **28**, 32-37.

————, (1989): "La representación infantil del mundo social", in E. Turiel; I. Enesco eta J. Linaza (arg.), *El mundo social en la mente infantil*, Alianza Editorial, Madril, 245-328.

————, (1994): *Desarrollo humano*, Siglo XXI, Madril.

Delval, J. eta del Barrio, C. (1992): "Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz". in F. Moreno eta F. Jiménez (arg.), *La guerra: Realidad y alternativas*, Editorial Complutense**,** Madril, 165-174.

Delval, J.; del Barrio, C. eta Echeita, G. (1981): "El conocimiento de los niños de su propio país", *Cuadernos de Pedagogía,* **75**, 33-36.

Delval, J. eta G. Echeita (1991): "La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia", *Infancia y aprendizaje,* **54**, 71-108.

Delval, J. eta Padilla, M. L. (1999): "El desarrollo del conocimiento de la sociedad", in F. López *et al.* (arg.), *Desarrollo afectivo y social,* Pirámide**,** Madril, 125-150.

Demetriou, A. eta Kazi, S. (2001): *Self-image and cognitive development: structure, functions and development of self-evaluation and self-representation in adolescence,* Routledge, Londres.

Durkin, K. (1995): *Developmental social psychology*, Blackwell, Oxford.

Enesco, I.; Delval, J. eta Linaza, J. (1989): "Conocimiento social y no social", in E. Turiel; I. Enesco eta J. Linaza (arg.), *El mundo social en la mente infantil*, Alianza Editorial, Madril, 21-36.

Enesco, I. eta Navarro A. (1996): "El conocimiento social", *Cuadernos de pedagogía,* **244**, 69-75.

Flavell, J. H. (1985): *El desarrollo cognitivo*, Visor, Madril.

Freijo, E. (1977): *Apuntes de la cátedra de Antropología*, [argitaratu gabeko dokumentua].

Fuentes, M. J.; Barajas, C. eta de la Morena, M. L. (1997): "La teoría ecológica del desarrollo humano", in Barajas, C. *et al.* (arg.), *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas*, Pirámide**,** Madril, 183-198.

Furnham, A. eta Stacey, B. (1991): *Young People's understanding of Society*, Routledge, New York.

Furth, H. G. (1980): *The world of grown-ups. Children's conceptions of society*, Elsevier North Holland, New York.

González, M. M. eta Padilla, M. L. (1999): "Gizarte-ezagutza eta garapen morala eskolaurreko urteetan", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll (arg.), *Garapen psikologikoa eta hezkuntza*, UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo, **I,** 209-224.

Hala, S. (arg.), (1997): *The development of social cognition*, Psychology Press, Hove.

Harré, R. eta Lamb, R. (1990): *Diccionario de Psicología Evolutiva y de la Educación*, Paidós, Bartzelona.

Karmiloff-Smith, A. (1994): *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Alianza, Madril.

López, F. (1999): "Gizarte-garapena eta nortasunaren garapena", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll (arg.), *Garapen psikologikoa eta hezkuntza,* UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo, **I,** 103-118.

López, F. eta Fuentes, M. J. (1994): "Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social", *Infancia y aprendizaje* **67-68**, 163-185.

Miller, J. G. (1990): "Perceptions of Social Responsibilities in India and in the United States: Moral Imperatives on Personal Decisions", *Journal of personality and social psychology*, **58**, 33-47.

Pérez Pereira, M. (1995): *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*, Alianza, Madril.

Perinat, A. (1998): *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*, Edhasa, Bartzelona.

Raviv, A.; Oppenheimer, L. eta Bar-Tal, D. (arg.) (1999): *How children understand war and peace,* Jossey Bass Publishers, San Francisco.

Reizabal, L. *et al.* (2002a): "El desarrollo de la identidad nacional en 3 contextos sociopolíticos diferentes: Cataluña, el Pais Vasco y Andalucía", *Revista electrónica de psicología Iztacala,* **5(1)**, <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicología/psiclin>.

————, (2002b): "Identitate nazionalaren garapena Euskal Herriko haur eta nerabeengan", *Uztaro,* **40,** 75-103.

————, (2003): "Talde-identifikazioa, barne-taldearekiko faboritismoa eta hautemandako homogeneotasun-maila testuinguru soziopolitiko desberdinetan garatzen ari diren haur eta nerabeengan", *Uztaro,* **43**, 105-122.

————————, (2004a): "El desarrollo de la auto-categorización, la identificación nacional y los estereotipos en diferentes regiones de Europa", *Revista electrónica de psicología Iztacala,* **7(2),** 56-75, <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicología/psiclin>.

————————, (2004b): "National identifications and attitudes to national ingroups and outgroups amongst children living in the Basque Country", *Infant and Child Development*, **13**, 1-20.

Rodrigo, M. J. (arg.), (1994): *Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madril.

Schweder, R. A. *et al.* (1998): "The cultural psychology of Development: One mind, many mentalities", in W. Damon (arg.), *Handbook of child psychology,* John Wiley and Sons, New York, **I,** 865-930.

Shaffer, D. R. (2002): *Desarrollo Social y de la Personalidad*, Paraninfo, Madril.

Shantz, C. V. (1982): "Children's understanding of social rules and the social context", in F. C. Serafica (arg.), *Social cognitive development in context*, The Guilford Press, Londres, 167-198.

Silverman, P. R. (2000): *Never too young to know; death in children's lives,* Oxford University Press, New York.

Simón, M. I. eta Triana, B. (1994): *The social construction of the roles of family members*, [Amsterdamen egin zen *XIIIth Biennial Meetings of ISSBD* biltzarrean aurkeztutako afixa].

Simón, M. I.; Triana, B. eta Gonzalez, M. M. (1998): "Vida familiar y representaciones de la familia", in M. J. Rodrigo eta J. Palacios (arg.), *Familia y desarrollo humano*, Alianza, Madril, 297-316.

Singer, D. A. eta Singer, J. L. (arg.) (2001): *Handbook of children and the media*, SAGE, Londres.

Torres, E.; Conde, E. eta Ruiz, C. (1999): "La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo", in F. López *et al. Desarrollo afectivo y social*, Pirámide, Madril, 285-301.

Turiel, E. (1983): *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*, Debate, Madril.

Vila, I. *et al*. (1998): "Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico", *Estudios de Psicología,* **60**, 3-14.

Vyt, A. (2001): "Processes of visual self-recognition in infants: experimental induction of 'mirror' experience via video self-image presentation", *Infant and child development,* **10,** 173-187.

Webley, P. (2005): "Children's understanding of economics", in M. Barrett eta E. Buchanan-Barrow (arg.), *Children´s understanding of society,* Psychology Press, Hove, 43-67.

2. Gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketaren historia

Luixa Reizabal, Denis González, Kizkitza Sadaba

Kapitulu honen helburua hauxe da: gizarte-ezagutzaren garapena delako ikerketa-eremuaren historiaren kontakizun laburra egitea. Kontakizun hori XIX. mendearen bukaeran hasten da. Garai hartan ekin zioten hainbat autorek gizarte-errealitatearen zenbait alderi buruzko ikerketak eta hurbilketa teorikoak egiteari. Geroago, XX. mendean, G. Stanley Hall eta Jean Piaget autoreen ekarpenak gertatu ziren. Hain zuzen ere, lehenak metodologiaren alorrean eragin handia izan zuten ideiak plazaratu zituen, eta Piagetek (1924, 1926, 1932; Piaget eta Weil, 1951), berriz, arrazoibide moralaren, egozentrismoaren eta gizarte-ezagutzarekin erlazionaturiko beste hainbat gairen garapenaren inguruko lehen ikerketa sistematikoak egin zituen (Delval, 1989).

Hortik aurrera, aldaketa ugari gertatu ziren, eta, gaur egun, gizarte-ezagutza da garapenaren psikologiaren barnean interes handiena sortzen duen eremuetako bat. Orain, sakonkiago aztertuko da gizarte-ezagutzaren garapenaren historia.

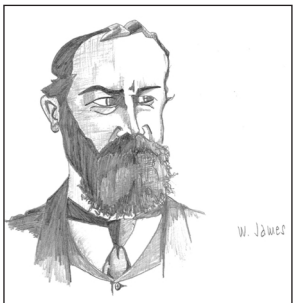
2.1. LEHEN HURBILKETA TEORIKOAK

W. James (1842-1910) eta interakzionismo sinbolikoaren jarraitzaile diren J. M. Baldwin (1861-1934), C. H. Cooley (1864-1929) eta G. H. Mead (1863-1931) dira gizarte-ezagutzaren garapenaren inguruan aritu ziren lehen egileak, XIX. mende bukaeran eta XX. mendearen hasieran, hain zuzen. Banakoaren gizarte-bizitza azaltzeko, esperientziaren alde kognitibo eta sozioemozionalak barne hartzen dituen eremu teoriko eta kontzeptual baten bila aritu ziren autore horiek.

James-ek (1890, 1892) sartu zuen psikologia amerikarrean *Self* delako kontzeptua. James-en aburuz, pertsona batek "bere"tzat hartzen duen guztia da Selfa (James, 1890). Definizio horren arabera, Selfetik kanpo daude egoera mentalak eta antzekoak, nahiz eta bereak izan, pertsonarentzat ezezagunak diren ezaugarriak. Beraz, norberak zehazten ditu *Self*aren mugak (García, Hart eta Johnson-Ray, 1997).

James-en (1890) ekarpenik esanguratsuena *Nia*ren eta *Nirea*ren arteko bereizketa da. Nia norberaren osagai aktiboa edota existentziaren esperientzia subjektiboa da. Nia Nirearen oinarria da, eta hiru alde hartzen ditu barne (James, 1890). Batetik, norbera beste pertsonengandik bereizteko gaitasuna. Bestetik, norbera gauzak egiteko gai dela ohartzea. Azkenik, norberak denboran zehar iraun egiten duela konturatzea.

Nirea osagai pasiboa, berriz, norbera pentsamendu-objektu gisa definitu zuen James-ek; hau da, bai beste pertsonek baita gizabanakoak berak ere hautematen duten Nia. Norbera definitzeko baliagarri diren ezaugarrien ulertze objektiboari dagokio; esate baterako, itxura fisikoa, estatus soziala eta nortasun-ezaugarriak. Gaur egun, Nirea Selfaren sinonimotzat hartzen da, eta Niari baino garrantzia handiagoa eman ohi zaio (Harter, 1998).



2.1. irudia.
James (1842 - 1910)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

James-ek (1890) hiru alde bereizi zituen Nirearen barnean: *Nire materiala, soziala* eta *espirituala*. Lehenengoak pertsonaren ezaugarri fisikoak eta jabetzak hartzen ditu barne. Hain zuzen ere, gorputza, arropa, jabetza materialak (batez ere, pertsonak berak egindakoak), etxea (bereziki, haurtzarokoa, horrek sentimendu goxoak sorrarazten baititu) eta, azkenik, senideak eta gizabanakoak gehien maite dituen pertsonak. Nire soziala, berriz, beste pertsonek ikusten dituzten gizabanakoaren nortasun-ezaugarriei dagokie. Pertsonen iritziak ezberdinak izan daitezkeenez, gizabanako batek ezagutzen duen pertsona kopuruaren adina Nire sozial izan ditzake. Subjektuarentzat pertsona horiek duten garrantziaren arabera ordenatuta daude Nire sozial horiek guztiak. Azkenik, Nire espirituala autokontzeptuaren alde egonkorrenei eta barne-barnekoenei dagokie; esate baterako, pentsamenduak eta judizio moralak. Nirea espiritualak izaera erreflexiboa du, eta pertsonak pentsalari gisa bere buruaz eginiko gogoetak biltzen ditu.

James-ek Nirearen dimentsioak haien garrantziaren arabera ordenatu zituen, eta hierarkia bat osatu. Hierarkia horren oinarrian, Nire materiala dago, beste Nireak garatzeko ezinbestekoa baita gorputzaren kontzientzia edukitzea. Horren ondoren, Nire soziala, James-en ustez, garrantzitsuago baita ohorea, lagunak, giza loturak eta antzekoak zaintzea gorputza zaintzea baino. Azkenik, James-en arabera, Nire espirituala da hierarkia horretako elementu nagusia. Haren ustez, Nire espirituala babestearren, gizabanakoek prest egon beharko lukete, ohorea eta ondasun materialak ez ezik, bizitza bera ere galtzeko.

James-en aburuz, gizabanakoek Selfa beste pertsonekin dituzten eragintrukeetan oinarrituz eraikitzen dute (Pervin, 1998). Eragin-truke horiek aldatu egiten dira, bai testuinguruaren, bai horietan parte hartzen duten pertsonen arabera.

Ondorioz, uste zuen pertsona berak Nire bat baino gehiago izan ditzakeela eta horiek bateraturik nahiz gatazkan egon daitezkeela. Pertsonak Nire horiek bateraezinak direla uste badu (heldu batek bete beharreko rolen artean sor daitekeen bateraezintasuna, adibidez), berarentzat egokienak direnak aukeratu, eta Nire horietarako helburu batzuk jarri behar ditu. Xede horiek autoestimuan dute eragina; lortu ezean, pertsona umiliatuta sentitu, eta haren autoestimua txikia litzateke. Pertsonak berak aukeratu ez dituen eremuetan akatsak egiteak, berriz, ez du autoestimuan eraginik izan beharrik, pertsonak ez baitu esparru horietarako helbururik zehaztu.

James-ek Niari eta Nireari buruz egindako ekarpenek eragin handia izan dute norberaren ezagutzaren inguruko azterketetan, eta, gaur egun, horietan oinarritutako hainbat teoria aurki daitezke; esate baterako, Lewis eta Brooks-Gunn-ena (1979).

2.2. irudia.
Baldwin (1861 - 1934)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Baldwin-en (1895, 1906), Cooley-ren (1902) eta Mead-en (1934) aburuz, berriz, Selfa gizabanakoak beste pertsonekin dituen eragin-truke sinboliko eta linguistikoetatik sortzen den eraikuntza soziala da (Harter, 1998). Eraikuntza-prozesu hori aztertzea zuten helburu autore horiek, eta, liburu honen III. kapituluan ikusiko den moduan, haien ideiek eragin handia izan dute gizarte-ezagutzaren garapenaren alorrean.

Sir Frederic Bartlett (1886-1969) eta Kurt Lewin (1890-1947) ere gizarte-ezagutzaren garapenaren alorrari ekarpenak egin zizkioten lehen autoreen artean daude (Marchesi, 1999). *Gogoratuz* (*Remembering*) (Bartlett, 1932) izenburuko liburuan agertzen den *Eskema* kontzeptua da Bartlett-en ekarpen nagusia. Pertsonak munduaren alde bati buruz dituen ezagutzak eta itxaropenak barne hartzen dituen egitura antolatua da eskema. Kontzeptu horrek garrantzi handia du gizarte-ezagutzaren garapenaren inguruko ikerketetan, eta eskemei buruzko zenbait teoria garatu dira; esate baterako, Nelson-ena (ikus III. kapitulua).

Lewin-ek (1935) egindako ekarpenak, berriz, honako bi ideia hauetan laburbil daitezke: alde batetik, gizarte-ingurunearen kanpo-ezaugarri objektiboak ez dira gizakien jokabidea zehazten dutenak, baizik eta ingurune horri buruz gizakiek eraikitzen dituzten irudikapenak; bestetik, Lewin-ek berak planteatu zuen pertsona eta haren testuingurua banaezinak direla, gizarte-portaera behar bezala ulertu nahi bada.

Orain arte aipatutako ekarpenak ez ezik, XIX. mendearen bukaeran eta XX. mendearen hasieran, zenbait ikerketa deskribatzaile ere egin ziren (Delval, 1989). Horietariko bat Anna Köhler-ena da. Autore horrek *Diruaren esanahia haurrengan* (*Children´s sense of money*) izenburuko lana idatzi zuen 1897an, eta haurrek

diruaz eta aurrezteaz duten ikuskera aztertzea zuen helburu. Lan hori egiteko, 5.000 neska-mutilen kontakizunak erabili zituen, baina esan beharra dago emaitzek argibide gutxi eman zutela haurrek diruaz eta aurrezteaz duten ulermenaren inguruan (Köhler, 1897 *in* Delval, 1989).

G. Stanley Hall (1840-1924) da, oro har, garapen psikologikoaren eta zehazki gizarte-ezagutzaren garapenaren azterketari bultzada handia eman zioten autorerik garrantzitsuenetako bat. Hain zuzen ere, autore horren ekarpen nagusiak metodologikoak izan ziren. Alde batetik, galdetegia garapen psikologikoari buruzko informazioa lortzeko metodo gisa hedatzeaz gain, metodo horren erabilera eta horren bidez lortutako datuak analizatzeko eta aurkezteko prozedurak hobetu egin zituen Hall-ek. Bestetik, zeharkako metodologian oinarrituriko ikerketen sortzailetzat hartzen da Hall (Weinert eta Weinert, 1998).

2.3. irudia.
Hall (1840 - 1924)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Hallen eragina handia izan zen eta ikertzaile asko hasi ziren haren metodoetan oinarritutako ikerketak egiten. Besteak beste, Monroe-k bi mila gizakitik gorako lagin batean oinarritutako ikerketa bat argitaratu zuen 1898. urtean. Ikerketa egiteko, pertsonen ezaugarri moralak, dirua gastatzeko moduak eta antzeko gaiei buruzko galdetegi bat erabili zuen (Monroe, 1898 *in* Delval, 1989). Lan horretaz gain, galdetegietan oinarritutako beste hainbat lan ere argitaratu ziren *Mintegi pedagogikoa* (*The Pedagogical Seminary*) aldizkarian 1900. urtearen aurretik. Earl Barnes-ek 1896. urteaz geroztik *Heziketari buruzko azterlanak* (*Studies in Education*) aldizkarian argitaratutako lanak ere galdetegiaren bidez egindakoak dira, eta legearen inguruko jarrerei, diruaren esanahiari eta antzeko gizarte-gaiei buruz haurrek dituzten ikuskerak aztertzen ziren horietan (Delval, 1989).

Orain arte azaldutakoaz gain, aipagarriak dira Freud-ek (1923, 1925) generoaren eta moralaren garapenari buruz egindako ekarpenak (ikus XV., XVI. eta XVII. kapituluak).

2.2. IKERKETA SISTEMATIKOAK NOIZ AGERTU ZIREN

Aurreko atalean ikusi den moduan, XIX. mendearen bukaeran eta XX. mendearen hasieran, ikerketa ugari egin ziren eduki sozialeko hainbat gairi buruzko ezagutzaren garapenaz. Zoritxarrez, ikerketa horiek ez ziren sistematikoak (Delval, 1989); hau da, gertakari bitxien eta anekdoten bilduma hutsak ziren, eta ez ondo dokumentatutako ikerketa zorrotzak (Dunn, 1988). Piaget-ek (1896-1980) egin zituen gizarte-ezagutzaren garapenaren alorrean sistematikotzat har daitezkeen lehen ikerketak (Delval, 1989). Hain zuzen ere, 1924. urtean, *Judizioa eta arrazoibidea haurrarengan* (*Le jugement et le raisonnement chez l´enfant*)

izenburuko liburua argitaratu zuen autore horrek, eta, hartan, gizarte-ezagutzaren zenbait alderen garapenaz hitz egiten zuen haurraren pentsamenduaren mugak azaltzeko; esaterako, aberriari eta atzerriari buruzko ikuskeren eta elkarrekikotasunaren arteko erlazioaz. Lan hura gogoangarria izan zen gizarte-ezagutzaren garapenaren ikerketaren historian, lehen aldiz haurren ideiak haien egitura kognitiboekin erlazionatu zituelako (Delval, 1989).

Geroago, 1926. urtean, gizarte-ezagutzaren ikerketan eragin handia izan zuen beste liburu bat argitaratu zuen Piaget-ek: *Munduaren irudikapena haurrarengan* (*La répresentation du monde chez l´enfant*). Liburu horretan, beste hainbat gairen artean, egozentrismoa aztertzen zuen; hau da, gizabanakoa bere burua beste pertsonengandik ez bereiztera eta bere ikuspuntua objektibo eta absolututzat hartzera bultzatzen duen gertakaria.

Urte batzuk geroago, 1932an, autore horrek berak gizarte-ezagutzarekin erlazionatutako *Irizpide morala haurrarengan* (*Le jugement moral chez l´enfant*) izenburuko liburua argitaratu zuen; moralitatearen garapena aztertzen zuen han. 1951. urtean, berriz, Weil-en laguntzarekin, *Aberriaren ikuskera eta atzerriarekiko harremanen inguruko ideien garapena haurrarengan* (*Le development, chez l´enfant, de l´idée de patrie et des relations avec l´étranger*) lana argitaratu zuen. Lan horretan, 1924an plazaratutako liburuan aztertutako aberriari eta atzerriari buruzko ikuskeren inguruko ikerketetan sakondu zuen Piaget-ek.

2.4. irudia.
Piaget (1896 - 1980)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Piaget-ek egindako lan horietan guztietan, aipatutako gai sozialei buruzko ezagutzaren garapena deskribatu ez ezik, garapen horretan gizarte-interakzioek duten eginkizuna ere aztertu zuen. Hain zuzen ere, haren ustez haurren iritzien arteko ezberdintasunen ondorioz sortzen diren gatazkek ezagutzaren garapena bultzatzen dute, haurra bere ikuspuntua besteenarekin uztartzera akuilatzen dutelako.

2.3. GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENARI BURUZKO IKERKETAK 1950EKO ETA 1960KO HAMARKADETAN

Piaget-en planteamenduetatik abiatuta, hainbat ikerketa garatu ziren; esate baterako, Danziger-ek (1958) Australian ezagutza ekonomikoaren garapenaz egindakoak edota Jahoda-k Europan gizarte-desberdintasunei eta antzeko gai sozialei buruzko ezagutzaren garapenaren inguruan gauzatutakoak (Jahoda, 1953, 1959). Gizarte-ezagutzaren garapenean Piaget-ek planteatutako estadioak identifikatzea zen ikerketa horien helburua, eta nagusiki elkarrizketa irekietan eta galdetegietan

oinarritzen ziren. Lan horien oinarri teorikoaren arabera, gizarte-edukia duen ezagutza pertsonak berak eraikitzen du, bere esperientzia zuzenean oinarrituz. Halaber, ezagutza eraikitzea ahalbidetzen duten egitura kognitiboak eremu orotakoak direla aldezten zen (hau da, eduki guztietako informazioari aplikagarriak).

Hala ere, XI. kapituluan azalduko diren Strauss-en eta Schuessler-en lanetan izan ezik (Schuessler eta Strauss, 1950; Strauss, 1952), Piaget-en lanek ez zuten oihartzun handirik izan AEBn, 1930etik 1960ra bitartean egindako ikerketa gehienek, oro har, gizarte-garapenari eta, zehazki, jokabide sozialari erreparatzen baitzioten, eta gizarte-errealitatea ulertzen parte hartzen duten gaitasun kognitiboak, berriz, baztertu egin zituzten (Damon, 1977).

Ikaskuntza soziala delako teoriaren jarraitzaile ziren egile konduktistek gauzatu zituzten ikerketa horiek, eta giza jokabide jakin batzuk sorrarazten dituzten baldintzak aztertzea zen haien xedea (ikus III. kapitulua). Ikuspegi teoriko horren arabera, giza garapena, ikaskuntza bezala, hiru zutabe hauetan oinarritutako prozesu bat da: baldintzatze klasikoa, baldintzatze eragingarria eta ereduen imitazioa. Prozesu horri esker, sozialki egokiak diren jokabideak garatzea ahalbidetzen dioten gizarte-informazioa eta -arauak bereganatzen ditu pertsonak (Sears, Maccoby eta Levin, 1957). Hala, gizakiak ez du ahalegin handirik egin behar gizarte-ezagutza eskuratzeko, baldin eta ezaguera modu egokian aurkezten bazaio. Horrekin batera, pertsonari zenbait ezagutza beste batzuk baino lehenago aurkezten bazaizkio, lehenago bereganatuko ditu (Damon, 1977).

Planteamendu horiek oinarritzat hartuz, hainbat ikerketa egin ziren. Horien helburua hau zen: zenbait jokabide sozial eskuratzeko prozesua azaltzea eta jokabide horiek zein baldintzatan sortzen ziren aztertzea (Sears, Maccoby eta Levin, 1957). Ikuspegi horren arabera, haurrak gurasoen edota beste sozializazio-agenteen eragina jasaten duten izaki pasiboak dira. Sozializazio-agente horiek, mundu sozialari buruzko informazioa emateaz gain, aktiboki moldeatzen dituzte haurren pertzepzioak, jarrerak eta jokabideak (Bar-Tal eta Saxe, 1990).

Lan horiek ez ezik, orientazio soziologikoa zuten beste hainbat ikerketa ere egin ziren, sozializazioari buruzko ikerketak izenekoak. Ikerketa horien helburua honako hau zen: sozializazio-prozesua zehazten duten faktoreak identifikatzea eta horiek sozializazioan nola eragiten duten aztertzea (ikus III. kapitulua).

1960. urtean, Piaget-en postulatu konstruktibistak garrantzia hartzen hasi ziren AEBn. Postulatu horiek, gizarte-prozesuen zeregina azpimarratzearekin batera, aldezten zuten pertsonak ezagutzaren garapenenean paper aktiboa duela (Collins, 2002). Ideia horiek gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko interesa berpiztu zuten, eta autore asko hasi ziren gai horren inguruko ikerketak egiten; esate baterako, Kohlberg-ek moralaren garapenaz (adibidez, Kohlberg, 1963 eta Kohlberg eta Kramer, 1969) eta Feffer-ek ikuspegia hartzearen garapenaren inguruan egindakoak (Feffer, 1959; Feffer eta Gourevitch, 1960). Hori guztia dela-eta,

Turiel-ek (1983) gizarte-ezagutzaren garapenaren loralditzat hartzen du 1960ko hamarkada. Hala, ikuspegi kognitibo-estrukturala ikerketa-eremu horretan gehien aplikatutako teoria bihurtu zen ikaskuntza sozialaren teoriarekin batera. Hala ere, urte horietan zehar, ezagutzaren garapena eta gizarte-garapena bereizitako bi eremu balira bezala ikertzen ziren, beren arteko erlazioak kontuan hartu gabe (Butterworth, 1982; Kuhn, 1978; Shantz, 1983).

2.5. irudia. 1960. urtean, Piaget-en postulatu konstruktibistak garrantzia hartzen hasi ziren AEBn (marrazkia:www.destinia.com).

Laburbilduz, esan daiteke gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketak hasieran bide ezberdinak urratu zituela Atlantikoaren bi aldeetan. AEBn garapen sozialari eman zitzaion garrantzia, hain zuzen ere, gizarte-jokabideei. Ikaskuntza soziala delako teoriaren jarraitzaileek aztertu zituzten gizarte-jokabide jakin batzuk agerrarazten dituzten testuinguruko faktoreak, horretarako hipotesi batean oinarrituz. Horren arabera, bere gizarte-testuinguruan egokiak diren jokabideak ikastea ahalbidetzen dioten informazio eta arauen hartzaile pasiboa da pertsona. Ikaskuntza sozialean oinarritutako ikerketa horietaz gain, ikuspegi soziologikoan oinarritutako ikerketak egin ziren urte horietan, eta honako hau zen haien helburua: gizarte-ezagutzaren belaunaldi arteko transmisioan zenbait sozializazio-agentek zuten eragina aztertzea. Europan, berriz, zenbait psikologok, Piaget-en ideietatik abiatuz, gizarte-mundua ulertzean parte hartzen duten gaitasun kognitiboen garapenean jarri zuten arretagunea. 1960. urtearen inguruan, Piaget-en ideiek Atlantikoa gurutzatu zuten, eta, AEBn, gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketak egiten hasi ziren. Hala ere, urte horietan oraindik ezagutzaren garapena eta gizarte-garapena bereizitako bi eremu balira bezala ikertzen ziren.

2.4. GARAPEN SOZIOKOGNITIBOA DELAKO ARLO BERRIAREN SORRERA

1960ko hamarkadaren bukaeran eta 1970eko hamarkadaren hasieran, gizarte-ezagutzaren garapenaren ikerketan eragin handia izan zuten hainbat gertakizun

izan ziren. Alde batetik, ikaskuntza soziala delako teoriaren aurkako kritikak agertzen hasi ziren. Hain zuzen ere, kritikatzen zitzaion jokabide soziala azaltzeko horretan gertatzen diren aldaketei soilik erreparatu izana, jokabide horiek pertsonak gizarte-errealitateari buruz dituen irudikapenek sorrarazten dituztela argudiatuz. Kritika horren ondorioz, indarra hartu zuen ideia honek: jokabide sozialean gertatzen diren aldaketak azaltzeko ezinbestekoa dela gizabanakoen irudikapenak eta gaitasun kognitiboak aztertzea (Butterworth, 1982). Horri esker, haurrak helduek transmititzen dizkieten ezagutzen hartzaile hutsak direla aldezten zuen planteamendua baztertu, eta ezagutza pertsonak berak aktiboki eraikitzen duela zioena nagusitu zen (Bennett, 1993). Ikuspegi konduktistaren aldeko zenbait autorek planteamendu hori aintzat hartu, eta ikaskuntza soziokognitiboa delako teoria berria garatu zuten. Teoria horrek estimuluaren eta erantzunaren artean dauden hainbat prozesu kognitibo hartzen ditu barne, konduktista ortodoxoek aldezten zuten testuinguruaren erabateko eragina alde batera utziz (ikus III. kapitulua).

Bestalde, Piaget-en teoriak ere jaso zuen kritikarik. Horietako baten arabera, teoria horrek ezagutzaren garapenean testuinguruak duen zeregina alde batera uzten du, eta hori desegokitzat hartzen zen testuinguruak garapen horretan eragin handia duela argudiatuz (Kuhn, 1978; Butterworth, 1982).

Gizarte-ezagutzaren garapenaren azterketan eragin handia izan zuen hirugarren faktorea helduen kognizio soziala delako ikerketa-eremutik dator, horretan lanean ari ziren autoreak planteatzen hasi baitziren kognizio soziala behar bezala ulertzeko ezinbestekoa zela haren garapena aztertzea (Forrester, 1992).

Besteak beste, aipatutako gertakari horien ondorioz sortu zen garapen soziokognitiboa edo kognizio sozialaren garapena delako ikerketa-eremua. Horren garrantzia handia da honako bi arrazoi hauengatik: alde batetik, ezagutzaren garapenaren ikerketa garai hartan baztertuta egon ohi ziren gizarte-edukietara zabaltzea lortu zuelako; bestetik, ikerketa-eremu hori ezagutzaren garapenaren eta gizarte-jokabideen arteko harremanari erreparatzen diolako, horretarako hipotesi batetik abiatuz. Hipotesi horren arabera, pertsona batek gizarte-mundua kontzeptualizatzeko eta mundu horren inguruan arrazoitzeko moduek zehazten dute errealitate horrekin duen eragin-trukea. Gisa berean, esperientziek eta eragin-trukeek eragin handia dute pertsonak gizarte-munduaz dituen ikusmoldeetan eta arrazoitzeko eretan (Shantz, 1983).

Hasieran, haurrek beste pertsonei buruz dituzten irudikapen intuitibo edota logikoak aztertzea helburu zuen eremutzat hartzen zen garapen soziokognitiboa; hain zuzen, beste pertsonak irudikatzeko eta haien esperientzia psikologikoak inferitzeko gaitasunen garapenaren ikerketa-eremutzat (Shantz, 1975), eta bi gai aztertzen ziren: alde batetik, pertsonen hautematea (*person perception*) deritzon beste pertsonak irudikatzeko gaitasuna garatzea (Damon, 1977; Serafica, 1982); bestalde, gizarte-inferentzia (*social inference*) delakoa, hau da, beste pertsonen

ezaugarri psikologikoak inferitzeko beharrezkoak diren gaitasunak garatzea. Hala nola, pentsamenduak inferitzeko ezinbestekoa den perspektiba kognitiboa zein soziala hartzeko gaitasuna (*role taking* delakoa); ikusmen-pertzepzioak ulertzeko nahitaezkoa den espazio-ikuspegia hartzea; besteen emozioak ulertzeko funtsezkoa den enpatia edo emozio-ikuspegia hartzeko gaitasuna; eta helburu eta motiboak ulertzeko beharrezkoa den intentzionalitatea (*intentionality* delakoa) (Serafica, 1982).

2.6. irudia. Hasieran, garapen soziokognitiboa delako ikerketa-eremua haurrek beste pertsonei buruz dituzten irudikapen intuitibo edota logikoak aztertzea helburu zuen eremutzat hartzen zen (argazkia: L. Reizabal).

Aipatutako gaitasun soziokognitiboen garapena aztertzea zen lehenengo lan horien helburua, eta, horiei esker, gaitasun soziokognitibo bakoitzean adinarekin gertatzen ziren aldaketak ezagutu ziren (Serafica, 1982). Kapitulu honen helburua gizarte-ezagutzaren garapenaren ikerketaren historia laburki azaltzea denez, ez dugu ikerketa horien emaitzetan sakonduko. Irakurleak horiei buruzko argibide gehiago nahi badu, jo dezala, adibidez, honako autore hauen berrikuspenetara: Chandler (1977, 1982), Hoffman (1977) eta Shantz (1983). Gomendagarriak dira, halaber, besteak beste honako egile hauek: Damon (1978), Glick eta Clarke-Stewart (1978) eta Flavell eta Ross (1981).

Hasiera batean, garapen soziokognitiboaren ikerketak orain arte aipatutako edukiak jorratu zituen arren, azkar hasi ziren aldarrikatzen zenbait autore ikerketa-eremua mugatuegia zela eta, ondorioz, zabaldu egin behar zela. Esate baterako, Selman-en (1976) ustez, pertsonaren sentimenduen, pentsamenduen eta ekintzen artean dauden erlazioen ulermenaren garapena ez ezik, garapen soziokognitiboaren ikerketa-eremuak pertsonen artean sortzen diren erlazioen ulermena aztertzea ere landu behar zuen. Hain zuzen ere, gizarte-kontzeptuen antolaketan eta ikuspegiak koordinatzeko gaitasunean gertatzen diren egitura-aldaketak aztertzea.

Besteak beste hausnarketa horren ondorioz, garapen soziokognitiboaren ikerketa-eremua beste zenbait gaitara zabaldu zen; hala nola, arau moralen eta konbentzionalen ezagutzaren garapenera (Turiel, 1975); norberaren eta

pertsonarteko harremanen ezagutzara (besteak beste, Selman, 1976 eta Damon, 1977) edota ezagutza sozietalera (Furth, 1980). Hala, gaur egun garapen soziokognitiboaren ikerketa-eremuak edozein gizarte-objekturen ezagueraren garapena hartzen du barne: bai norbera, bai beste pertsonak, bai pertsonarteko harremanak, bai taldeak, bai rolak eta bai instituzioak (Durkin, 1995). Beraz, Serafica-k dioen moduan (Serafica 1982, 11. orrialdea), "kognizio sozialaren ikerketa-eremua gizarte-ezagutzaren garapenera zabaldu zen; hau da, gizarte-fenomenoen inguruko ezagutza antolatuaren garapenera".

Ikerketa horien helburua gizarte-munduaren ulermenaren eta adinaren arteko erlazioa aztertzea zen arren, errealitate fisikoaren ulermenaren garapena aztertzeko metodologia bera erabiltzen zen horietan. Horretan, pertsonak errealitate sozialarekin erlazionaturiko zenbait arazo (Adelson, 1971), elkarrizketa kliniko (Furth, 1980) edo dilema (Damon, 1977; Selman, 1976) ebatzi behar zituen. Zeregin horiek bakarka egin behar zituen gizabanakoak, gertakari horien esanahia berez inoren laguntzarik gabe aurkituko balu bezala (Echeita, 1988). Hala, ikerlan horien alde "soziala" ezagutzaren edukiari zegokion bakarrik. Hori dela-eta, zenbait autorek "kognizio sozial indibiduala" deitu zioten ikerketa mota horri (Forrester, 1992; Durkin, 1995).

Ikerketa horiei esker identifikatu dira pertsonak errealitatea sailkatzeko, interpretatzeko eta ordenatzeko erabiltzen dituen kontzeptuak eta egitura antolatzailea. Hala, haurrek hainbat errealitate sozialen inguruan zer dakiten ez ezik, ezagutza hori garapen-aro bakoitzean nola antolatzen duten ere badakigu. Baina oraindik ez dakigu zein diren ezagutza hori bereganatzea eta garatzea ahalbidetzen duten prozesu eta mekanismo sozialak. Horretarako, ezinbestekoa da pertsonak haren mundu sozialarekin dituen eragin-trukeak aztertzea (Echeita, 1988).

2.5. 1970EKO HAMARKADAREN AMAIERA: GIZARTE-EDUKIA DUEN EZAGUTZAREN GARAPENAREN IKERKETATIK EZAGUTZAREN GARAPEN SOZIALAREN IKERKETARA

Aurreko atalean aipatu den bezala, hasiera batean gizarte-edukien ezagutzaren garapenari buruzko ikerketek gizabanakoa bakarka aztertzen zuten, baina, berehala, zenbait autorek hori zalantzan jarri zuten, argudiatuz ezagutza eragin-truke sozialen bitartez garatzen dela; hain zuzen ere, gizabanakoak testuinguru kultural jakin batean dituen eragin-truke sozialen bitartez (Mead, 1934; Vygotsky, 1979 eta Echeita, 1988).

Piaget-ek berak (1963) aldeztu zuen planteamendu hori honakoa esanez: ezagutza oro soziala dela bi arrazoi direla medio. Alde batetik, haren esanahia gizarte-diskurtsotik eratortzen delako. Bestetik, beste pertsonekin ditugun pentsamendu-trukeak hau direlako: norberaren ikuspegiari soilik erreparatzeko joera desagerrarazi eta ikuspegi batzuk koordinatzeko gaitasunaren garapena bultzatzen dutenak.

Pixkanaka-pixkanaka planteamendu horrek indarra hartu zuen, eta autore asko aldezten hasi ziren edozein edukiri buruzko ezagutza eskuratzeko beharrezkoak diren prozesuak eta mekanismoak sozialak direla; hau da, gizabanakoak beste pertsonekin, taldeekin zein instituzio sozialekin dituen eragin-trukeetan zehar sortutakoak direla (Shantz, 1983).

Horren guztiaren ondorioz, garapen soziokognitiboaren ikerketa-eremua ezagutzaren gizarte-garapenera zabaldu zen; hau da, gizarte-ezagutzaren garapena ez ezik, eragin-truke sozialek gaitasun kognitiboak aldarazten, bultzatzen eta gidatzen dituzten prozesuak ere lantzera pasatu zen (Bearison, 1982; Durkin, 1995; Enesco, Delval eta Linaza, 1989; Echeita, 1988; Forrester, 1992).

Ikuspegi berri horrek, gizarte-testuinguruak eta -prozesuek ezagutzaren garapenean duten garrantzia azpimarratzeaz gain, aldezten du edozein edukiri buruzko ezagutzaren garapenaren ikerketak gizabanakoak beste pertsonekin, taldeekin eta abarrekin dituen eragin-truke sozialei erreparatu behar diela. Hala, ordura arte nagusi zen "kognizio sozial indibiduala", "kognizio sozial interakzionista" izatera pasatu zen (Forrester, 1992), eta ezagutzaren garapenean eragin-truke sozialek duten eragina aztertzea helburu zuten teoriak sortzen hasi ziren. Eredu horietan oinarritutako ikerketak ere garatzen hasi ziren, eta eragin-trukeak aztertzeko metodologiak erabili ziren horietan.

Ikerketa horien artean, Genevako Eskolan planteamendu neopiagetiarrak abiapuntutzat hartuta garatu zen gatazka soziokognitiboaren teorian oinarrituz egindakoak ditugu (Doise, Mugny eta Perret-Clermont, 1975; Mugny eta Doise, 1978, 1979, 1981). Horietan aldezten da eguneroko eragin-truke sozialetan gertatzen diren gatazkek sorrarazten dituztela ezagutza-egitura berriak (ikus III. kapitulua).

2.7. irudia. Gatazka soziokognitiboari buruzko teoriak aldezten du eguneroko eragin-truke sozialetan gertatzen diren gatazkek sorrarazten dituztela ezagutza-egitura berriak (argazkia: L. Reizabal).

Vygotsky-ren (1979) ideietan oinarrituta, beste hainbat teoria ere sortu ziren. Kulturak gizakiaren garapena zehazten duela aldezten dute horiek. Ikuspegi horien arabera, gizakia kultura baten barruan garatzen da, eta, han, ezagutza-eduki gehienak eskuratzen ditu beste pertsonekin zereginak ebaztean izaten dituen eragin-trukeetan. Interakzio horiek mota askotakoak izan daitezke, baina mintzairaren bitartez izandakoak dira pertsonaren ezagutzaren garapena gehien bultzatzen dutenak. Mintzaira oso tresna baliotsua da pertsonarentzat. Alde batetik, horri esker errealitateaz duen ulermena plazaratu eta transmititzeko aukera duelako. Bestetik, ezagutza horren inguruan hausnartu ez ezik, zalantzan jarri, aldatu eta hobetu ere egin dezakeelako (Durkin, 1995).

2.6. XX. MENDEAREN BUKAERA: GIZARTE-EDUKIA DUEN EZAGUTZAREN GARAPEN SOZIALARI BURUZKO TEORIAK AGERTZEA

Butterworth-en iritziz, bai teoria neopiagetiarrak bai Vygotsky-ren ikuspegi soziokulturaletik eratorritako teoriak ezagutzari buruzko teoria sozialak dira; ez, ordea, "gizarte-edukia duen ezagutzaren teoria sozialak" (Butterworth, 1982: 11). Izan ere, autore horrek dio teoria horietan oinarrituriko ikerketa gehienak fenomeno fisikoen edo denbora-espazioaren inguruko ezagutzaren garapena aztertzen dutela. Hori dela-eta, XX. mendearen bukaeran zenbait autorek gizarte-edukia duen ezagutzari buruzko teoria sozial bat garatzeko beharra azaldu zuten (Durkin, 1995).

Behar hori kontuan izanik, gizarte-edukia duen ezagutzaren garapena aztertzeko irudikapen sozialen teoria (Moscovici, 1973) erabili izan dute zenbait ikertzailek (ikus III. kapitulua). Teoria horren jarraitzaileen ustez, ikuspegia hartzea, kausa egoztea eta halako teoriak oinarritzat hartzen dituzten ikerketek gizabanakoaren barruan gertatzen diren prozesuei erreparatzen diete, pertsonarteko, talde barneko zein talde arteko harremanak alde batera utzita. Harreman horiek duten garrantzia kontuan izanik, horiek aztertzeko beharra azpimarratzen dute (Kruglanski, 2001).

III. kapituluan ikusiko den bezala, talde bateko kideek gizarte-munduari buruz duten ulermen erkideari dagokio *irudikapen sozial* kontzeptua. Pertsonarteko komunikazioetan sortzen den kontzeptu, baieztapen eta azalpen multzoak dira irudikapen sozialak. Gure gizartean, ohiko gizarteetako mitoen eta uste-sistemen tokia betetzen dute, eta zentzu komunaren bertsio garaikidetzat har daitezke (Moscovici, 1981).

2.8. irudia. W. Doise eta S. Moscovici (argazkia: www.politeia-conference.be).

Irudikapen sozialak talde sozial eta kulturalek sortzen dituzte, eta talde horietako kideei transmititzen zaizkie. Horrek ez du esan nahi taldekideek ezagutza eraikitzeko zeregin pasiboa dutenik, taldekideek beste pertsonekin dituzten komunikazioetan aktiboki parte hartzen dute-eta. Irudikapen sozialak, pertsonek munduaz eta munduarekiko erlazioaz duten ezagutza ez ezik, errealitateari buruz dituzten ikuskerak aztertzeko, elkarbanatzeko, transmititzeko eta hausnartzeko eremua era badira. Hori dela-eta, Moscovici-k aldezten du kognizio sozialaren "esentzia" direla (Moscovici, 1981: 103).

Aipatu den bezala, Moscovici-ren ekarpenei jarraituz, ikerketa batzuk egin dira eduki sozialeko zenbait gairen inguruko irudikapen sozialen garapen ontogenikoari buruz. Horien artean aipagarriak dira Lloyd-ek eta Duveen-ek (Lloyd, 1990; Duveen eta Lloyd, 1990) eta De Rosak (1987) egindakoak. Lehenbizikoak generoaren irudikapen sozialen garapenaren inguruan aritu ziren; bigarrena, berriz, gaixotasun mentalaren irudikapen sozialen garapenaren inguruan. Hala ere, esan beharra dago ikerketa horiek jaso dutela kritikarik (ikus III. kapitulua).

Teoria Inplizituei (*naïve, folk* zein *lay theories*) buruzko teorian oinarritutako ikerketek osatutakoa dugu gizarte-edukia duen ezagutzaren garapenari buruzko beste ikerketa-lerro bat. Neopiagetiartzat hartzen den ikuspegi horren arabera (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2005), haurrak teoria inplizituak eraikitzen ditu, errealitate bakoitzarekin erlazionatutako gertakariak azaldu ahal izateko. Teoria inplizituak haurrak berak eraikitzen ditu, jarduera kulturalak egiten ari denean. Hain zuzen ere, berarekin dauden pertsonei komunikatzen dizkienean bere ezagutzak, asmoak eta helburuak egoeraren esanahi erkide bat lortzearren (Rodrigo, 1994).

Teoria inplizituek zenbait ezaugarri dituzte: alde batetik, eremu bereziko ezagutzak dira; bestetik, eremu horietako fenomenoei buruzko azalpenak ematen dituzte; bestalde, izaera inplizitoa dute, hau da, ez dira kontzienteak, eta, ondorioz, pertsonak ez dira gai izaten horiek mintzamenaren bidez adierazteko.

Ikuspegi teoriko hori oinarritzat hartuta, hainbat ikerketa egin dira. Besteak beste, generoaren (adibidez, Levy, Sadovsky eta Troseth, 2000) eta sistema ekonomikoaren ezagutzaren garapenari buruzkoak (besteak beste, Siegler eta Thompson, 1998 eta Thompson eta Siegler, 2000). Baina, III. kapituluan ikusiko den bezala, ikuspegi horrek ere jaso du kritikarik.

Hemen amaitzen da gizarte-ezagutzaren garapenaren ikerketaren historia azaltzea helburu zuen kapitulua. Horretan aipatu diren planteamendu teoriko garrantzitsuenak eta horietatik eratorritako ereduak III. kapituluan azalduko dira sakonki.

2.7. GAIARI BURUZKO GALDERAK

1. Zergatik da garrantzitsua garapen soziokognitiboa delako ikerketa-eremua?
2. Saia zaitez laburbiltzen garapen soziokognitiboa delako ikerketa-eremuaren historia, hurrengo orrialdean agertzen den taulan.
3. Nola deskribatuko zenuke XXI. mendearen hasierako gizarte-ezagutzaren garapenaren inguruko ikerketaren egoera?

Garapen soziokognitiboa delako ikerketa-eremuaren historia		
UNE HISTORIKOA	*EGILEA(K) ETA URTEA(K) EDO GERTAKARIA*	*EKARPENA(K)*

2.8. BIBLIOGRAFIA

Adelson, J. (1971): "The Political Imagination of the Young Adolescent", *Daedalus*, **100**, 1013-1050.

Baldwin, J. M. (1895): *Mental Development of the Child and the Race: Methods and Processes*, Macmillan, New York.

————————, (1906): *Mental Development of the Child and the Race,* [3. argitaraldia], Kelley, New York.

Barrett, M. eta Buchanan-Barrow, E. (2005): "Emergent Themes in the Study of Children's Understanding of Society", in M. Barrett eta E. Buchanan-Barrow (arg.), *Children's Understanding of Society,* Psychology Press, Hove, 1-16.

Bar-Tal, D. eta Saxe, L. (1990): "Acquisition of Political Knowledge: A Social Psychological Analysis", in O. Ichilov (arg.), *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy,* Teachers College Press, New York, 116-133.

Bartlett (1932): *Remembering,* Cambridge University Press, Cambridge.

Bearison, D. J. (1982): "New Directions in Studies of Social Interaction and Cognitive Growth", in F. Serafica (arg.), *Social Cognitive Development in Context,* The Guilford Press, New York, 199-221.

Bennett, M. (1993): "Introduction", in M. Bennett (arg.), *The Child as Psychologist. An Introduction to the Development of Social Cognition*, Harvester, Londres,1-25.

Butterworth, G. (1982): "A Brief Account of the Conflict between the Individual and the Social in Models of Cognitive Growth", in G. Butterworth eta P. Light (arg.), *Social Cognition*, The Harvester Press Ltd., Brighton,3-16.

Chandler, M. J. (1977): "Social Cognition: a Selective Review of Current Research", in W. F. Overton eta J. M. Gallagher (arg.), *Knowledge and Development I: Advances in Research and Theory*, Plenum, New York.

Chandler, M. J. (1982): *Social Cognition and Social Structure*, The Guilford Press, New York.

Collins, W. A. (2002): "Historical Perspectives on Contemporary Research in Social Development", in P. K. Smith eta C. H. Hart (arg.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Blackwell, Oxford, 3-23.

Cooley, C. H. (1902): *Human Nature and the Social Order*, Scribner, New York.

Damon, W. (1977): *The Social World of the Child*, Jossey Bass, San Francisco.

————————, (arg.) (1978): *Social Cognition,* Jossey Bass, San Francisco.

Danziger, K. (1958): "Children's Earliest Conceptions of Economic Relationships", *Journal of Social Psychology,* **47**, 231-240.

de Rosa, A. S. (1987): "The Social Representations of Mental Illness in Children and Adults", in W. Doise eta S. Moscovici (arg.), *Current Issues in European Social Psychology,* Cambridge University Press, Cambridge.

Delval, J. (1989): "La representación infantil del mundo social", in E. Turiel, I. Enesco eta J. Linaza (arg.), *El mundo social en la mente infantil*, Alianza, Madril, 245-328.

Doise, W.; Mugny, G. eta Perret-Clermont, A. N. (1975): "Social Interaction and the Development of Cognitive Operations", *European Journal of Social Psychology,* **5**, 367-383.

Dunn, J. (1988): *The Beginnings of Social Understanding*. Blackwell, Oxford.

Durkin, K. (1995): *Developmental Social Psychology*. Blackwell, Oxford.

Lloyd, B. eta Duveen, G. (1990): "A Semiotic Analysis of the Development of Social Representations of Gender", in G. Duveen eta B. Lloyd (arg.), *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambrigde, 27-46.

Echeita, G. (1988): "Interacción social y desarrollo de conceptos sociales", in G. Mugny eta J. A. Perez (arg.), *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Antropos, Bartzelona, 243-261.

Enesco, I.; Delval, J. eta Linaza, J. (1989): "Conocimiento social y no social", in E. Turiel, I. Enesco eta J. Linaza (arg.), *El mundo social en la mente infantil*, Alianza, Madril, 21-36.

Feffer, M. (1959): "The Cognitive Implications of Role-Taking Behaviour", *Journal of Personality*, **27**, 152-168.

Feffer, M. eta Gourevitch, V. (1960): "Cognitive Aspects of Role Taking in Children", *Journal of Personality*, **28**, 383-396.

Flavell, J. H. eta Ross, L. (arg.) (1981): *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*, Cambridge University Press, Cambridge.

Forrester, M. A. (1992): *The Development of Young Children´s Social-Cognitive Skills*, Lawrence Erlbaum, Hove.

Freud, S. (1923): "El yo y el ello", in S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madril, 2701-2728.

————————, (1925): "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica", in S. Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madril, 2896-2903.

Furth, H. G. (1980): *The World of Grown-Ups. Children's Conceptions of Society,* Elsevier North Holland New York.

García, L.; Hart, O. eta Johnson-Ray, R. (1997): "What Do Children and Adolescents Think about Themselves?", in S. Hala (arg.), *The Development of Social Cognition,* Psychology Press, Hove, 365-394.

Glick, J. eta Clarke-Stewart, K. (1978): *The Development of Social Understanding*, Gardner Press, New York.

Harter, S. (1998): "The Development of Self-Representations", in W. Damon (arg.), *Handbook of Child Psychology III,* [5. argitaraldia], John Wiley and Sons, New York, 553-617.

Hoffman, M. L. (1977): "Personality and Social Development", *Annual Review of Psychology*, **28**, 295-321.

Jahoda, G. (1953): "Social Class Attitudes and Levels of Occupational Aspiration in Secondary Modern School Leavers", *British Journal of Psychology,* **44**, 95-107.

————————, (1959): "Development of the Perception of Social Differences in Children from 6 to 10", *British Journal of Psychology,* **50**, 159-177.

James, W. (1890): *Principles of Psychology*, Holt, New York.

————————, (1892): *Psychology: Brief course,* Holt, New York.

Kohlberg, L. (1963): "The Development of Children's Orientation toward a Moral Order: Sequence in the Development of Moral Thought", *Vita Humana*, **6**, 11-33.

Kohlberg, L. eta Kramer, R.B. (1969): "Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development", *Human Development,* **12**, 93-120.

Köhler, A. (1987): "Children's Sense of Money", *Studies in Education,* **1(9)**, 323-331.

Kruglanski, A. W. (2001): "Social Cognition, Social Representations and the Dilemmas of Social Theory Construction", in K. Deaux eta G. Philogéne (arg.), *Representations of the Social*, Blackwell, Oxford, 242-248.

Kuhn, D. (1978): "Mechanism of Cognitive and Social Development. One Psychology or Two?", *Human Development,* **21**, 92-118.

Levy, G. D.; Sadovsky, A. L. eta Troseth, G. L. (2000): "Aspects of Young Children's Perceptions of Gender-Typed Occupations", *Sex Roles,* **42**, 993-1006.

Lewin, K. (1935): *A Dynamic Theory of Personality*, McGraw Hill, New York.

Lewis, M. eta Brooks-Gunn, J. (1979): *Social Cognition and the Acquisition of Self*, Plenum Press, New York.

Lloyd, B. (1990): "Las representaciones sociales del género", in J.S. Bruner eta H. Haste (arg.), *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, Paidós, Bartzelona, 139-153.

Lloyd, B. eta Duveen, G. (1990): "A Semiotic Analysis of the Development of Social Representations of Gender", in G. Duveen eta B. Lloyd (arg.), *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambrigde, 27-46.

Marchesi, A. (1999): "El conocimiento social de los niños", in A. Marchesi, M. Carretero eta J. Palacios (arg.), *Psicología Evolutiva II,* Alianza, Madril, 323-350.

Mead, G. H. (1934): *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Bartzelona.

Monroe, W. S. (1898-99): "The Money Sense of Children", *The Pedagogical Seminary,* **6**, 152-158.

Moscovici, S. (1973): "Foreword to C. Herzlich", in C. Herzlich, *Health and Illness,* Academic Press, Londres,13-18.

————————, (1981): "On Social Representations", in M. Forgas (arg.), *Social Cognition: Perspectives in Everiday Understanding*, Academic press, Londres.

Mugny, G. eta Doise, W. (1978): "Socio-Cognitive Conflict and Structuration of Individual and Collective Performances", *European Journal of Social Psychology,* **8**, 181-192.

———————— eta ————————, (1979): "Factores sociológicos y psicológicos del desarrollo cognitivo: una nueva ilustración experimental", *Anuario de psicología,* **21**, 4-25.

———————— eta ————————, (1981): *La construcción social de la inteligencia*, Trillas, Mexiko.

Pervin, L. A. (1998): *La ciencia de la personalidad*, McGraw-Hill, Madril.

Piaget, J. (1924): *Le jugement et le raisonnement chez l´enfant*, Delâchaux et Niestlé, Neuchatel.

————————, (1926): *La representación del mundo en el niño*, Morata, Madril.

————————, (1932): *El criterio moral en el niño*, Fontanella, Bartzelona.

————————, (1963): *The Psychology of Intelligence*, Routledge, New York.

————————, eta Weil A. M. (1951): "El desarrollo en el niño de la idea de la nación y de las relaciones con el extranjero", in J. Delval (arg.), *Lecturas de psicología del niño II,* Alianza, Madril, 325-342.

Rodrigo, M. J. (1994): "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social", in M. J. Rodrigo (arg.), *Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madril, 21-43.

Schuessler, K. eta Strauss, A. (1950): "A Study of Concept Learning by Scale Analysis", *American Sociological Review,* **15**, 752-762.

Sears, R. R.; Maccoby, E. E. eta Levyn, H. (1957): *Patterns of Child Rearing,* Peterson, Evanston.

Selman, R. (1976): "El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica", in E. Turiel, I. Enesco eta J. Linaza (arg.), *El mundo social en la mente infantil,* Alianza, Madril, 101-125.

Serafica, F. (1982): "Introduction", in F. Serafica (arg.), *Social Cognitive Development in Context,* Guilford, Londres, 1-26.

Shantz, C. (1983): "Social Cognition", in P. H. Mussen (arg.), *Handbook of Child Psychology* [4. argitaraldia], John Willey and Sons, New York, 495-555.

Shantz, C. V. (1975): "The Development of Social Cognition", in E. M. Heherington (arg.), *Review of Child Development Research V*, University of Chicago Press, Chicago.

Siegler, R. S. eta Thompson, D. R. (1998): ""Hey; Would You Like a Nice Cold Cup of Lemonade on this Hot Day?": Children's Understanding of Economic Causation", *Developmental Psychology,* **34**, 146-160.

Strauss, A. L. (1952): "The Development and Transformation of Monetary Meanings in the Child", *American Sociological Review,* **17**, 275-286.

Thompson, D. R. eta Siegler, R. S. (2000): "Buy Low, Sell High: The Development of an Informal Theory of Economics", *Child Development,* **71**, 660-677.

Turiel, E. (1975): "The Development of Social Concepts: Mores, Customs and Conventions", in D. De Palma eta J. Foley (arg.), *Moral Development*, Erlbaum, Hillsdale.

————, (1983): *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*, Debate, Madril.

Vygotsky, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Bartzelona.

Weinert, F. E. eta Weinert, S. (1998): "History and Systems of Developmental Psychology", in A. Demetriou; W. Doise eta F. M. van Lieshout (arg.), *Life-Span Developmental Psychology*, John Willey and Sons, Chichester, 1-33.

3. Gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko teoriak

Luixa Reizabal, Jose Valencia, Denis González, Kizkitza Sadaba

Kapitulu honetan, lau zatitan antolaturik, gizarte-ezagutzaren garapena aztertzeko erabili diren teoriak aztertuko ditugu. Lehenik hizpide izango da gizarte-ezagutzaren garapenaren ikerketan ezagutza sozialaren eta ez-sozialaren arteko gatazka. Bigarren zatian, berriz, gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikuspegi teoriko garrantzitsuenak azalduko dira. Gero, irakurleak kapituluan azaldutakoa hobeto barneratzeko, hainbat galdera egingo zaizkio. Azkenik, aurkeztuko da kapituluan agertutako bibliografia-erreferentziak jasotzen dituen bibliografia.

3.1. EZAGUTZA SOZIALAREN ETA EZ-SOZIALAREN ARTEKO GATAZKA GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENAREN IKERKETAN

Oro har, psikologo guztiek uste dute ezagutzaren edukia objektuaren arabera aldatzen dela (Enesco, Delval eta Linaza, 1989). Ez datoz bat, ordea, ezagutza sozialaren eta ez-sozialaren arteko desberdintasunak zehaztean; izan ere, egun gai horren inguruko eztabaida sutsua dago. Eztabaida hori, hiru gairi buruzkoa da: alde batetik, ezagutzaren objektuaren ezaugarriei buruzkoa; bestetik, gizarte-ezagutzako eta ezagutza ez-sozialeko egitura kognitiboei buruzkoa; azkenik, ezagutzaren jatorriari buruzkoa.

3.1.1. Ezagutza-objektuaren ezaugarriak

Ezagutza-objektuaren ezaugarrien inguruko eztabaidan, hauxe da aztergai: ezberdintasunik ote dagoen objektu sozialen eta ez-sozialen artean (Enesco, Delval eta Linaza, 1989). Eztabaida horren inguruan, bi jarrera teoriko daude. Horiek azaldu aurretik, hala ere, argitu behar da autoreek, beren argudioetan, gizarte-objektuen eta objektu fisikoen arteko konparazioari erreparatzen diotela bereziki, zeren eta bi objektu mota horien arteko desberdintasunak gizarte-zientzien jatorriari buruzko hausnarketa epistemologikoen oinarrian baitaude.

Objektu sozialen eta ez-sozialen ezaugarriei buruzko eztabaidari dagokionez, Broughton-en (1978), Mischel-en (1974) eta beste zenbait autoreren ustean,

ezinezkoa da objektu sozialak eta fisikoak bereiztea, oso lotura estua baitago bi mundu horien artean. Hala, izaera fisikoa duten zenbait gai, askotan sozialak dira (jaiotza eta heriotza, adibidez), eta sozialak diruditen beste gai batzuk, berriz, fisikoak (esaterako, produkzio mekaniko industriala).

3.1. irudia. Jaiotza gertaera fisikoa den arren, izaera soziala du, gertakari horren inguruan kulturaren arabera aldatzen baitira iritziak, ohiturak eta beste (argazkia: www.monografías.com).

Hala ere, gaur egun autore gehienek uste dute mundu sozialaren eta fisikoaren artean alde nabariak daudela, bai objektuen ezaugarrietan, bai pertsonek haiekin dituzten harremanetan ere (Vasta, Haith eta Miller, 1996).

Ezaugarriei dagokienez, alde batetik, indar desberdinek sorrarazten dituzte objektu fisikoen eta sozialen ekintzak zein erantzunak. Hain zuzen ere, objektu fisikoen ekintzak eta erreakzioak kanpoko indar fisikoek sorrarazten dituzte, eta objektu sozialenak, berriz, pertsona barneko zein kanpoko indarrek. Pertsonaren barneko indarrak egoera emozionalari eta antzekoei dagozkie, eta kanpokoak, besteak beste, gizarte-arauei zein -rolei. Hala, oro har, objektu sozialen ekintzak eta erreakzioak ezin dira fisikoenak bezain erraz iragarri (Glick eta Clarke-Steward, 1978; Hoffman, 1981; Chandler, 1982; Flavell, 1985; Vasta, Haith eta Miller, 1996; Pozo, 1995; Durkin, 1995; Hala, 1997; Wellman, 2002).

Bi objektu mota horiekiko harremanei dagokienez, eragin-truke sozialetan sortzen dira parte-hartzaileen arteko harreman komunikatiboak eta asmodunak; pertsonen eta objektu fisikoen arteko harremanetan, berriz, ez. Gainera, eragin-truke sozialetan parte hartzen dutenek badakite beste pertsonak norberaren psikologia-sistemaren antzeko bat duela, egoera mentalak eta gaitasun espezifikoak biltzen dituena (Damon, 1983; Shantz, 1983; Enesco, Delval eta Linaza, 1989). Horren ondorioz, harreman sozialetan besteen ikuspegia hartzeko gaitasunak, afektuak, enpatiak eta antzeko prozesu soziokognitiboek hartzen dute parte (Hoffman, 1981; Shantz, 1983; Flavell, 1985; Durkin, 1995). Pertsonek objektu fisikoekin dituzten harremanetan, ostera, ez da horrelakorik gertatzen.

Mundu fisikoaren eta sozialaren arteko ezberdintasunak azaltzeko, beste zenbait argudio erabili diren arren, hemen azaldutakoak dira garrantzitsuenak. Irakurleak gaiari buruzko informazio gehiago nahi badu, jo dezala, adibidez, Ernest Nagel-en gogoetetara (1961).

3.1.2. Gizarte-ezagutzako vs ezagutza ez-sozialeko egitura kognitiboak

Mundu soziala eta ez-soziala bereizteko irizpideak ezartzea zaila den arren, aurreko orrialdeetan agertutako argudioei jarraiki, bi mundu horiek ezberdinak direla onartzen da. Ildo horretan, horiei buruzko ezagutza ere ezberdina da.

Baieztapen hori aldezteko, nagusiki bi argudio erabili dira. Lehenengoaren arabera, bi ezagutza horien azalpen-printzipioak desberdinak dira. Izan ere, ezagutza ez-soziala, batez ere, kausalitate mekanizistan eta fisikoan oinarritzen da, eta gizarte-ezagutza, berriz, pertsonen ezaugarrien ulermenean (besteak beste, nortasuna eta nahiak, emozioak eta antzeko egoera mentalak) eta pertsonen taldearen zein gizartearen ulermenean (arau moralak, konbentzionalak, rolak eta antzekoak) (Glick eta Clarke-Stewart 1978; Furnham eta Stacey, 1991). Bigarren argudioaren arabera, ezagutza ez-sozialean ez bezala, gizarte-munduaren ulermenean, zenbait prozesu soziokognitibok hartzen dute parte; hain zuzen ere, afektuak, enpatiak, besteen ikuspegia hartzeko gaitasunak eta antzekoek. Horrenbestez, prozesu horietan oinarritutako ezagutzak ezagutza ez-sozialetik bereizten duten nolakotasunak izan ditzake (Damon, 1983): objektu fisikoei buruzkoa bezain uniformea eta espezifikoa ez izatea; testuinguruaren arabera aldakorragoa izatea, eta, ondorioz, iragartzen eta ulertzen zailagoa izatea (Furnham eta Stacey, 1991).

Desberdintasun horiek kontuan hartuta, azken urteotan zalantzan jarri da gizarte-ezagutzan eta ezaguera ez-sozialean inplikaturik dauden egitura kognitiboak berberak ote diren. Beste era batera esanda, kontua da ea ezagutza edozein gertaera interpretatzeko baliagarria den sistema kognitibo bateratua den ala gertaera mota bakoitza interpretatzeko sistema kognitibo bat dagoen (Gómez eta Nuñez, 1998).

Gai horri buruz hiru teoria daude: teoria orokorrak, teoria modularrak eta eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzkoak (Pozo, 1994). Piaget-en eredu konstruktibistak eta antzeko teoria orokorrek diotenez, ezagutza-egitura bakar bat dago eta horrek izaera orokorra du. Ondorioz, informazioaren edukia edozein izanda ere, beti egitura berdina da, ezagutzaren garapenean parte hartzen duena. Hala, ezagutzaren garapena berdina izango da, ezagutzaren gaia soziala edo ez-soziala bada ere.

Teoria modularrak eta eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzkoak, berriz, ez datoz bat jarrera horrekin. Horiek hipotesi beretik abiatzen dira. Horren arabera, ezagutza ez da egitura kognitibo bakar bat, baizik eta informazioaren edukiaren

araberako egitura multzo bat (moduluak, moduluetan oinarritutako teorien jarraitzaileentzat, eta eremuak, eremu bereziko kontzeptu-egituretan oinarritutako teorien jarraitzaileentzat). Hala, ezagutza moduluka/eremuka garatzen da, eta ez ezagutza-sistema osoa.

Ikuspegi beretik abiatzen badira ere, teoria modularren eta eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzkoen artean ezberdintasun handiak daude. Fodor-en ekarpenetan oinarritzen diren teoria modularren arabera, ezagutza-eremu bakoitzeko *modulu* bat dago; hau da, izaera zehatzeko prozesatze-mekanismo bat (adibidez, modulu bat dago, gizarte-ezagutzari dagokion informazioa prozesatzeko, eta beste bat, eduki ez-sozialeko informaziorako). Modulu horiek jaiotzetikoak eta unibertsalak dira; haien artean ez dago inongo loturarik, eta hainbat azalpen-printzipioren arabera jarduten dute. Hori dela-eta, ia ez dira aldatzen ikaskuntzaren ondorioz, horrek metatze-eragina besterik ez du eta (Fodor, 1983) (ikus 3.2.2.4.3. atala).

3.2. irudia.
Jerry Fodor (1935-)
(Marrazkia: Kepa Etxebarra)

Eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzko ikuspegia teoria orokorren eta moduluen aldekoen tartean dago (Pozo, 1994; Gutierrez eta Carriedo, 2002). Ikuspuntu horren arabera, zenbait ezagutza-eremu daude, eta hainbat printzipio eta kontzeptu-sistemaren arabera funtzionatzen dute. Baina, moduluak ez bezala, eremu horiek malguak dira, eta haien artean nolabaiteko harremana dago. Harreman hori gertatzen da izaera orokorreko prozesu batzuei esker. Prozesu orokor horiek ez dira eremu bakoitzeko ezagutzaren sortzaileak, horretaz eremu-egiturak arduratzen dira-eta. Baina prozesu orokor horiei esker, beste eremu batzuetan erabilgarriak izan daitezkeen kontzeptu-egiturak sortzen dira. Hala, ezagutza-eremuak aldatu ez ezik, berriak sor daitezke ere (Pozo, 1994).

Azken urteotan, eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzko ikuspegia indarra hartzen ari da. Ikuspegi horren arabera, umea berezko teoriko bat da, zientifiko baten antzekoa, inguruko munduaren funtzionamenduari buruzko hipotesiak eta teoriak planteatzen dituena. Teoria horiek intuitiboak eta ezagutza-eremu zehatzei buruzkoak dira, eta horien antolaketa- eta funts-maila handitzen da, adinaren eta esperientzia zuzenaren zein zeharkakoaren arabera. Teoria horiei esker, umeak errealitatea (soziala zein ez-soziala) interpretatzen du, eta horretara egokitzen da (ikus 3.2.2.4.3. atala).

3.1.3. Ezagutzaren jatorri indibiduala vs soziala

Ezagutzaren jatorri indibidualari *vs* sozialari buruzko eztabaida dagokie, edozein motatako ezagutzaren jabekuntzan inplikatuta dauden prozesu indibidualei *vs* sozialei. Dikotomia horren adibide gisa, Butterworth-ek (1982) alderatzen ditu garapen soziokognitiboan eraginik handiena izan duten bi ikuspegi teorikoak: Piaget-en ikuspegi konstruktibista eta Vygotsky-ren ikuspegi soziokulturala (Hala, 1997).

Piaget-en ezagutzaren garapenari buruzko teoriak prozesu indibidualei erreparatzen die bereziki. Ikuspegi horren arabera, ezagutza haurrak berak eraikitzen du, ingurunearekin duen eragin-trukearen bitartez jasotzen duen informazioan oinarriturik. Horretarako, haurrak denbora pasatu ahala aldatzen diren baliabide intelektualak erabiltzen ditu, eta, horren ondorioz, ezagutza adinarekin batera aldatu egiten da (ikus 3.2.1.4. atala).

Vygotsky-ren aburuz, berriz, ezagutzaren jabekuntza sozialki zehaztuta dago; hau da, gizartetik dator. Hori azaltzeko, *Eraketa Bikoitzari Buruzko Legea* proposatu zuen. Horren arabera, goi-mailako prozesu psikologikoak bi aldiz agertzen dira: lehenengo, maila sozialean, eta, gero, pertsonak barneratu dituenean, maila indibidualean (ikus 3.2.1.5. atala).

Pertsonari buruz duten ikuspegian da bi teoria horien arteko ezberdintasun nagusia. Piaget-en ustez, pertsona izaki aktibo bat da, eta objektuen gain egiten dituen ekintzen bidez lortzen du ezagutza; hau da, umea zientzialari aktibo bat da, ingurunearekiko harremanen bidez munduari buruzko ezagutza eraikitzen duena eta gero eta konplexuagoak diren pentsatzeko erak lantzen dituena. Baina zientzialari aktibo horrek, jarduerak bakarka egiten ditu (Bruner eta Haste, 1990).

3.3. irudia. Piaget-en ustez, haurra zientzialari aktibo bat da, ingurunearekiko harremanen bidez bakarka munduari buruzko ezagutza eraikitzen duena (argazkia: www.carnegiemuseums.org).

Vygotsky-k, berriz, planteatzen zuen ezagutza jatorri soziala duen jarduera dela. Lehenik eta behin, pertsonarteko eragin-trukeetan agertzen da, eta, gero, pertsonak barneratu egiten du. Ikuspuntu horretatik, lotuta daude pertsona eta haren inguru soziala.

Laburbilduz, Piaget-ek ezagutzaren jabekuntzan eta garapenean, faktore indibidualen garrantzia azpimarratzen zuen; Vygotsky-k, berriz, faktore sozialak lehenesten zituen, arestian aipatutako ezagutzaren jatorri indibidualaren *vs* sozialaren arteko gatazkaren erakusgarri.

Ezagutzaren jatorri indibidualaren *vs* sozialaren gaiak eztabaida sutsua piztu zuen arren, gaur egun psikologo gehienek onartzen dute ezagutzaren jatorria soziala dela, gaia edozein izanda ere; hau da, pertsonak sortzen du inguruko pertsonekin eta taldeekin dituen eragin-truke sozialetan.

3.2. GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENARI BURUZKO TEORIAK

Atal honetan, gizarte-ezagutzaren garapena aztertzeko erabili izan diren ikuspuntu teoriko nagusiak azalduko dira. Azalpen hori hiru zatitan egingo da: "Teoria klasikoak" atalean, XIX. mendearen bukaerako eta XX. mendearen hasierako zenbait teoria deskribatuko dira, egun oraindik gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikuspegi teorikoak eta ikerketak sorrarazten dituztenak —hain zuzen ere, interakzionismo sinbolikoa, Freud-en psikoanalisia, konduktismoa, Piaget-en eredu konstruktibista eta Vygotsky-ren ikuspegi soziokulturala—. "Teoria garaikideak" atalean, berriz, honako hauek landuko dira: ikaskuntza sozialaren teoriaren ekarpenak, sozializazioari buruzko ikerketak, estadiotan oinarritutako teoriak, informazioa prozesatzeari buruzko ikuspegiaren ekarpenak, etologiarenak, gatazka soziokognitiboei buruzko teoria, eredu neovygotskyarrak eta irudikapen sozialei buruzko teoria. Azkenik, "Ondorioak" izeneko atalean, deskribatutako ereduei buruzko hausnarketa labur bat egingo da.

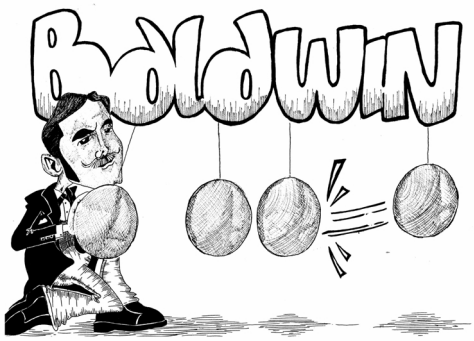
3.2.1. Teoria klasikoak

3.2.1.1. Interakzionismo sinbolikoaren ekarpenak

Atal honetan azalduko dira interakzionismo sinbolikoaren jarraitzaileek gizarte-ezagutzaren garapenaren azterketari egin zizkioten ekarpenik azpimarragarrienak. Lehenik eta behin, J. M. Baldwin-en (1895, 1906) ideiak aztertuko dira; hurrena, C. H. Cooley-renak (1902), eta, azkenik, G. H. Mead-enak (1934).

3.2.1.1.1. Baldwin: garapenari buruzko teoria orokorra

Baldwin garapen soziokognitiboari buruzko ikerketaren aitzindaritzat har daiteke, 1895. urtean ezagutzaren garapena eta gizarte-garapena uztartzen dituen teoria proposatu baitzuen. Horren arabera, ez da batere egokia ezagutzaren garapena eta gizarte-garapena bereiztea, biak pertsonaren eta ingurune sozialaren arteko eragin-trukearen ondorio baitira. Eragin-truke hori erreakzio zirkularren bidez gertatzen da. Erreakzio zirkularra da ingurunetik datozen estimuluen aurrean pertsonak duen erreakzio bat. Erreakzio horrek estimulatzen du pertsona, jokabide hori errepikatzeko nahiz imitatzeko.



3.4. irudia. J. M. Baldwin (marrazkia: Kepa Etxebarria).

Imitazioari dagokionez, Baldwin-ek bi mota daudela aldezten zuen: imitaziozko iradokizuna (*imitative sugestion*) eta imitazio saiatua (*persistent imitation*) (Valsiner, 2001). Lehenengoa, imitaziotzat hartu ohi denari dagokio; hots, ereduak egiten duena errepikatzen saiatzea da. Hona hemen imitazio mota hori argitzeko egoera bat: ume bat irakasle-rola imitatzen saiatzen da, eta, apurka-apurka, bere ahaleginari esker, ereduari gero eta gehiago hurbiltzen zaio.

Imitazio saiatuan, berriz, pertsonak, berrikuntzak sartuz, imitatu behar duen ereduaren beste bertsio bat sortzen du. Berrikuntza horiek dira, hain zuzen ere, ezagutza gararazten dutenak, horiei esker desorekak, asimilazioak eta egokitzapenak sortzen dira eta (Cairns eta Ornstein, 1983). Imitazio mota horretan, imitazioa bera imitazio-eredu bilakatzen da askotan. Imitazio saiatuaren adibide bat: haur batek irakasle-rola gaizki imitatu, eta imitazio erratu hori imitatzen jarraitzen du.

Imitaziozko iradokizuna eta imitazio saiatua garrantzitsuak dira, ezagutza garatzeko. Zenbait egoeratan, beharrezkoa izaten da ereduak kopiatzea (imitaziozko iradokizuna), eta, beste batzuetan, berriz, ereduari berrikuntzak egitea (imitazio saiatua) (Valsiner, 2001).

Baldwin-ek garapenean jolasak duen garrantzia azpimarratu zuen. Haren iritziz, jolasa hau da: berrikuntzak sortzen diren prozesu orokorra, eta, ondorioz, imitazio saiatuaren zati. Jolasaren bitartez, pertsonaren gaitasunak areagotzeaz gain, beste batzuk ere sortzen dira. Jolasak, desira eta errealitatea uztartzen ditu. Neska-mutilak rolak imitatzen jolasten direnean, adibidez, beren gaitasunak gainditu eta beste gaitasun batzuk garatzen dituzte. Desiratzen dutenaren irudia sortzen dute —erreala ez dena—, eta desira hori errealitate bihurtzeko baldintzak sortzen dituzte. Errealitatea berreraikitzeko askatasun hori baliagarri izaten zaie, etorkizunean aurkituko dituzten egoeretara egokitzeko malgutasuna bermatzen baitie.

Dena dela, errealitatea berreraikitzeko garaian, muga batzuk egon daitezke; izan ere, errealitatearen arlo batzuk errealitatea berreraikitzeko oztopo izan daitezke. Adibidez, Baldwin-en alaba batek honako hau esan zion besteari: “Ezin zara zizarea izan. Hanka gehiegi dituzu” (Baldwin, 1906: 114 *in* Valsiner, 2001).

3.5. irudia. Haur bat futbol-atezainen imitaziozko iradokizuna egiten (argazkia: G. Reizabal).

Gizarte-garapenaz, Baldwin-ek uste zuen, gizakia, jaiotzen denean, ez dela izaki soziala. Izan ere, sozializazio-prozesuaren bidez bihurtzen da izaki sozial. Sozializazio-prozesu horretan, imitazioa (iradokizuna zein saiatua) oso garrantzitsua da. Alde batetik, umeak, beste pertsona batzuekin dituen eragin-trukeetan, portaerak, pentsamenduak eta jarrerak imitatu eta ikasten ditu, eta pertsona horiengan erreakzio bat sorrarazten du. Bestalde, pertsona horiek umearen ekintzen aurrean dituzten erreakzioak ez dira beti berdinak izaten, eta, horri esker, umeak beste portaera batzuk garatzen ditu. Halaber, portaera berri horiek umearekin eragin-trukeak dituzten pertsonengan eragina dute (Cairns eta Ornstein, 1983; Harter, 1998).

Ekarpen horietaz gain, Baldwin-ek norberaren eta beste pertsonen ezagutzaren garapenari buruzko ekarpenak egin zituen. Norberaren ezagutzaren garapenari dagokionez, Baldwin-en ustez, Nia gizabanakoak beste pertsonekin dituen eragin-truke sinbolikoetan zein linguistikoetan oinarritutako eraikuntza soziala da. Hala, eragin-truke horiek autokontzeptuan zer eragin zuten ikertu zuen.

Baldwin-en aburuz (1895, 1906), norberaren ezagutzaren sorrera beste pertsonei buruzko ezagutzari lotua dago (Harter, 1998). Autore horrek, *Bi Muturreko Nia* proposatu zuen. Mutur batean, Nia dago, eta bestean, berriz, Bestea. Horrez gain, Baldwin-ek azaldu zuen haurrak nola konturatzen diren (prozesua) beste pertsonek ere esperientzia subjektiboak dituztela. Beraren iritziz, prozesu horri esker haurrek Nia beste pertsonekin parekatzen dute.

3.2.1.1.2. Cooley: Ni ispilua

Ni ispilua izan zen Charles H. Cooley-k garapen soziokognitiboari egin zion ekarpena (Cooley, 1902). Kontzeptu horren bidez, adierazi nahi zuen autokontzeptua oinarritzen dela gizabanakoak garrantzitsutzat jotzen dituen pertsonek beraren itxura fisikoari, premiei, nortasunari eta antzekoei buruz duten iritziaren

pertzepzioetan. Zehatzago esanda, Cooley-ren ustez, norberaren ezagutza honela osatzen da: batetik, pertsonarentzat garrantzitsuak diren pertsonen ustez beraren itxura eta ekintzak nolakoak diren imajinatuz; bestetik, pertsona horiek beraren itxura eta ekintzak nola ebaluatzen dituzten asmatuz, eta azkenik, besteen ebaluazio horren aurrean emoziozko erantzuna emanez.

Beste pertsonen iritziak ezagutzeko, beste pertsonengan sorrarazten dituen inpresioak imajinatzen saiatzen da pertsona, beraren aurrean dituzten erreakzioei erreparatuz. Behin horiei antzeman eta gero, autokontzeptuan sartzen ditu, helduarora arte irauten duen prozesuan.

3.2.1.1.3. Mead: beste orokorra

Mead-ek (1934) Cooley-k baino garrantzi handiagoa eman zion eragin-truke sozialari. Adibidez, hauxe esan zuen: pertsona batek bere burua zein mundua besteekin dituen eragin-trukeen ondorioz ezagutzen dituela.

3.6. irudia.
G.H. Mead (1863 - 1931)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria).

Mead-ek, James-i (1890) jarraituz (ikus II. kapitulua), pertsonaren baitan Nirea eta Nia bereizten zituen. Nirea nortasunaren alderdi pasiboa da; hau da, norbera ezagutza-objektu gisa. Haurtzarotik garatzen da, eta honako elementu hauek biltzen ditu: alde batetik, inguruko pertsonek pertsonari ematen dioten irudia, hark beretzat hartzen duena; bestetik, erreferentzia-taldeak dituen gizarte-itxaropenak.

Nia, berriz, norberaren osagai aktiboari, sortzaileari eta kritikoari dagokio. Mead-en iritziz, ez da jaiotzetik agertzen, eta gizarte-jardueraren eta -esperientziaren ondorioz sortzen da. Niaren bidez, pertsona bere burua aztertzeko gai da, kanpoko behatzaile batek egingo lukeen moduan; hau da, pertsonak "deszentrazioa" delako gaitasuna garatzen du. Deszentrazioari esker, pertsonak bere ekintzekin kritikoa izateko eta bere jokabidea aldatzeko ahalmena garatzen du.

Deszentrazioaren garapenean, eragin handia du bestearen ikuspegia hartzeko gaitasunak. Pertsonak bere burua ezagutzen du, inguruko pertsonek berarekiko duten jarrera bere egiten duen heinean, Beste Orokorra delako rola beregana-tzen duenean —hau da, erkidegoaren jarrera bereganatzen duenean (Mead, 1934)—.

Mead-ek proposatu zuen Beste Orokorra bi arotan garatzen zela, eta horiei "jolasa" eta "partida" esan zien. Jolasa izenekoan, haurrak bakarka jolasten dira, ezagutzen dituzten helduen rolak imitatuz. Denbora pasatu ahala, haurrek bakarka jolasteari utzi, eta beste gizabanako batzuekin eragin-trukeak izaten hasten dira. Hala, jolasa arautua egotera pasatzen da, eta partida bihurtzen da. Aro horretan, arauek eragin-trukeak antolatzen dituzte, eta haurrak, beste pertsona batzuen rolak

ez ezik, jolasean parte hartzen duten jokalari guztien rolak ere bereganatzen ditu, eta bere jokabidea horien arabera arautzen du. Jolasaren eta partidaren bidez, umeak Beste Orokorra izeneko erkidego antolatuaren kontzeptua garatzen du. Beste Orokorrak gizartearen ikuspuntua islatzen du, eta, haren eraginez, pertsonak bere jokabidea sozialki adostutako arauei egokitzen die.

3.2.1.2. Freud-en teoria psikoanalitikoa

II. kapituluan aipatu bezala, Freud-ek ere gizarte-ezagutzaren garapena aztertu zuen. Haren proposamenak, hain zuzen ere, Niaren garapenari, garapen moralari eta sexu-estandarizazioari buruzkoak dira (Freud, 1923, 1924, 1925, 1935), eta datozen lerroetan aurkeztuko den nortasunaren garapenari buruzko teoria psikosexualean jasota daude.

Freud-en ustez (1923), nortasuna bost arotan garatzen da: aho-aroa, uzki-aroa, aro falikoa, sortasun-aroa eta aro genitala. Aho-aroa, jaiotzatik 12-18 hilabetera arte garatzen da, gutxi gorabehera. Garai horretan eta hurrengoan, Nia garatzen da, eta, horrekin batera, moralitatearen lehen urratsak egiten dira, ongiaren eta gaizkiaren lehen kontzientzia agertzen da-eta. Ongia ama eta aita pozten dituen hori da. Ildo horretan, morala heteronomoa da.

Uzki-aroa, berriz, 12-18 hilabetetik 3. urtera arte garatzen da. 3 urtetik 6 urtera bitartean, haurra aro falikoan sartzen da; aro horretan, mutilek Edipo konplexua jasaten dute, eta neskek, berriz, Elektra konplexua. Edipo konplexuak jotako haurrak amarekin maitemintzen dira, eta beldur dira, ama maitatzeagatik, aitak zikiratuko dituen. Elektra konplexuan, berriz, alaba aitarekin maitemintzen da, eta, horren ondorioz, amaren maitasuna galtzeko beldurra garatzen du. Konplexu horiek bukatzen dira, haurra bere sexuko gurasoarekin identifikatzen denean. Une horretan, *Supernia* garatzen da, eta, horren ondorioz, haurrak bere ekintzak, pentsamenduak eta beste kontrolatzen dituzten debekuak eta arauak barneratzen ditu (Etxebarria, 1999). Hala, arau eta debeku horiek betetzen ez dituenean, umearengan lotsa zein erru-sentimenduak agertuko dira, eta, betetzen dituenean, berriz, harrotasuna. Ildo horretan, haurra bere printzipio moralen arabera jardungo da, emozio positiboak esperimentatzeko eta negatiboak saihesteko. Behin Edipo edo Elektra konplexua gainditu eta gero, ez da moralitate-mailako aldaketarik gertatuko. Amaren maitasuna galtzeko baino zikiratua izateko beldurra handiagoa ei denez, mutilak neskak baino moralagoak dira.

Edipo edo Elektra konplexua gainditzean eta haurra bere sexuko gurasoarekin identifikatzean, moralitatea ez ezik, genero-estandarizazioa ere garatzen hasten da; hots, norberaren sexuko pertsonei egozten zaizkien portaerak, jarrerak, rolak eta antzekoak garatzen (ikus XV. kapitulua).

3.7. irudia. Sigmund Freud, teoria psikoanalitikoaren egilea (marrazkia: Kepa Etxebarria).

Haurrek Edipo edo Elektra konplexua gainditu eta Supernia garatzen dutenean, sortasun-aroa hasten da. Garai horretan, sexu-bulkadak erreprimitu egiten dituzte, eta denbora nahiz indarrak jarduera fisikoak eta sozialak egiteko erabiltzen dituzte. Pubertaroko aldaketa psikofisiologikoek —zehazki, genitalen heldutasunak— berriro pizten dituzte sexu-bulkadak, eta, horren ondorioz, pertsonak aro genitalean sartzen dira, alegia, nortasunaren garapenaren bukaerako aldian.

Freud-en teoriak kritika ugari jaso ditu. Estandarizazio sexualaren eta moralaren inguruko planteamenduei dagozkien kritikak XV. eta XVII. kapituluetan aztertzen direnez, hemen kritikarik azpimarragarrienak aipatuko dira soilik. Horietako baten arabera, kritikagarria da haurtxoei desira sexualak egotzi izana. Beste baten arabera, berriz, ez da zilegi giza jokabidea azaltzeko motibazio sexuala erabiltzea.

3.2.1.3. Konduktismoa

Konduktismoak gizarte-ezagutzaren garapenaz hitz egiten ez duen arren, haren planteamenduetako batzuetatik sorturiko Gizarte Ikaskuntzaren edo Ikaskuntza Soziokognitiboaren (ikus 3.2.2.1. atala) teorian oinarriturik, gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketa asko egin dira. Hori dela-eta, erabaki dugu ikuspegi horri tartetxo bat egitea.

Konduktismoa eredu hiperanbientalista bat da (Fernández López, 2000: 46), eta horren ikergaia portaera behagarria da. Ikuspegi horren arabera, jokabide-aldaketa (hau da, garapena) ikaskuntza baten ondorioa da, inguruneko estimuluei ematen zaizkien erantzunen bidez egina. Ildo horretan, ikuspegi horrek pertsona testuinguruak moldeatzen duen izaki pasibotzat hartzen du.

Konduktismoa, Pavlov-ek (1849-1936) egindako ekarpenetan oinarriturik, J.B. Watson-en (1878-1957) baldintzatze klasikoarekin hasten da XX. mendeko

lehen hamarkadan. Baldintzatze klasikoan, estimulu batek (estimulu baldintzatuak) lehen beste estimulu batekin elkartzean sorrarazten ez zuen (estimulu baldintzatugabea) erantzun bat (erantzun baldintzatua) sorrarazteko gaitasuna hartzen du. Erantzun baldintzatua desagertu egin daiteke, baldin eta aurretik dagokion estimulu baldintzatua agertzen ez bada (Watson, 1913).

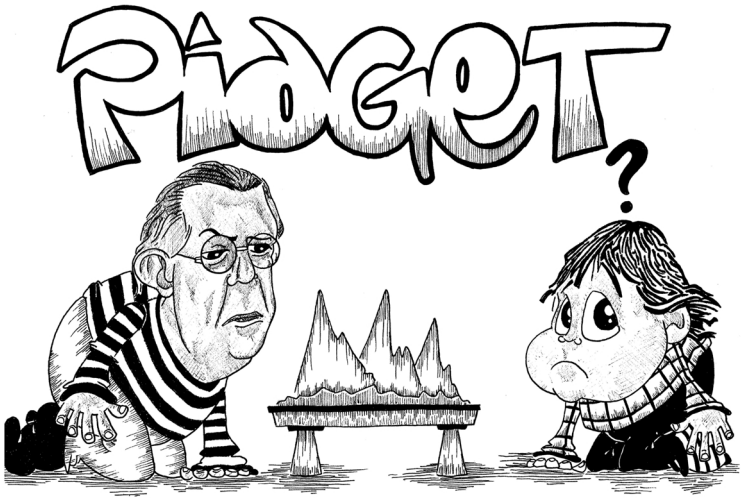
Geroago, 1938. urtean, B.F. Skinner (1904-1990) psikologo amerikarrak beste ikasprozedura bat aurkitu zuen: baldintzatze eragingarria. Horren arabera, portaera baten ondorioek haren patua ezartzen dute. Ondorio batek portaera errepikatzeko aukera handitzen badu, "errefortzu" deitzen zaio. Errefortzua positiboa edo negatiboa izan daiteke. Errefortzu Positiboa pertsonari estimulu positibo bat eskaintzea da (adibidez, gozoki bat eman). Errefortzu Negatiboa, berriz, pertsonari gustatzen ez zaion edo desatsegina gertatzen zaion estimulu bat (zarata indartsu bat, adibidez) kentzea da. Estimulu batek portaera bat errepikatzeko aukerak gutxitzen dituenean, "zigorra" deitzen zaio. Zigorra erabil daiteke, pertsonari estimulu higuingarri bat eskainiz edo atsegin zaion zerbait kenduz. Baldintzatze eragingarriaren kasuan, ikasitako erantzunak desagertu egin daitezke, baldin eta horien atzetik errefortzurik ez badator.

Ikuspuntu konduktista klasikoak izaera zientifikoagoa eman zion psikologiari, terminoak zehazki definitzeko aukera emateaz gain, planteamenduak laborategiko esperimentuen bidez egiaztatzea ahalbidetu baitzuen. Hala ere, kritikak jaso ditu, besteak beste, herentziaren eta biologiaren garrantzia albo batera uzteagatik (Papalia, 1998). Dena den, ikuspegi horrek jaso duen kritika nagusia hau da: ez duela kontuan hartzen pertsonak estimuluei egozten dien esanahia, esanahi hori estimuluaren eta erantzunaren bitarteko aldagai garrantzitsua da eta (Kuhn, 1978).

3.2.1.4. Piaget-en eredu konstruktibista

Piaget-en eredu konstruktibistaren oinarrizko ideiaren arabera, gizabanakoak eraikitzen du ezagutza, ingurune sozialarekin eta fisikoarekin dituen eragin-trukeetatik abiatuz. Beraz, pertsonaren eta haren testuinguruaren arteko eragin-truketik sortzen da ezagutza. Pertsonak objektuen gain egindako ekintzetan eta objektuen erantzunetan oinarritzen da eragin-truke hori (Piaget, 1970). Ekintzak sinpleak (zentzumenei eta mugimenduari dagozkienak) nahiz konplexuak (objektuen eraldaketa aintzat hartzen duten buru-eragiketak) izan daitezke.

Ekintza horiek errepikatu, orokortu, edo egoeraz zein objektuz alda daitezke. Egoeraz edo objektuz aldatu arren errepikatzen diren ekintza baten alderdiei "eskema" esan zien Piaget-ek. Gizakia oinarrizko eskema batzuen jabe dela jaiotzen da; hots, erreflexu batzuk ditu. Erreflexuak, hainbat objekturi aplikatzearen ondorioz, ekintza-eskema bihurtzen dira, eta, denbora joan ahala, haien artean koordinatu eta egitura izatera pasatzen dira.



3.8. irudia. Piaget-en ustez, gizabanakoak eraikitzen du ezagutza (marrazkia: Kepa Etxebarria).

Egitura horiek hainbat aldaketa kualitatibo izaten dituzte, eta honako 4 garapen-estadio hauetan islatzen dira: zentzumenei eta mugimenduari dagokien estadioa (lehen haurtzaroan), operazio aurreko estadioa (2-7 urte), operazio zehatzen estadioa (7-12 urte), eta operazio formalen estadioa (nerabezarotik aurrera garatzen dena). Estadio bakoitzak eragin handia du gizarte-ezagutzaren garapenean. Hurrengo paragrafoetan, labur azalduko dugu estadio bakoitzak zer ekarpen egiten dion gizarte-ezagutzari.

1. Zentzumenei eta mugimenduari dagokien estadioa. Estadio horretan, haurrek zentzumenen bidez ingurunetik jasotzen duten informazioa beren mugimendu-gaitasunekin koordinatzen dute, ingurunea ezagutzea ahalbidetuko dieten portaera-eskemak sortzeko. Lehen hilabeteetan, haurrak objektuen gain ekintzak egiten hasten dira, eta konturatzen dira gertaera interesgarriak sor ditzaketela. Hala, ohitura koordinatu batzuk garatzen dituzte (lehen eta bigarren mailako erreakzio zirkularrak), eta beren gorputzaren mugak eta gaitasunak zeintzuk diren ikasten dute. Lehen urratsak dira gizarte-ezagutzaren garapenean. Halaber, objektuak haiengandik bereizirik daudela ikasten dute; hau da, Niaren eta Ni ez denaren artean bereizten hasten dira (Durkin, 1995; Shaffer, 2002). 12. eta 18. hilabeteen artean, hirugarren mailako erreakzio zirkularrak garatzen dituzte, eta, horren ondorioz, mundu fisikoa zein soziala esploratzeko jakin-mina pizten da (Shaffer, 2002).

Zentzumenei eta mugimenduari dagokien estadioa funtzio sinbolikoa agertzen denean bukatzen da. Funtzio sinbolikoa hauxe da: objektuak zein bizipenak

irudikatzeko, eta irudiak, hitzak eta antzeko sinboloak erabiltzeko gaitasuna. Piaget-en arabera (1946), funtzio sinbolikoa garatu dela adierazten duten bost jokabide daude: objektuaren iraunkortasunaren kontzeptua, aldi baten ondoko imitazioa, arazoen barne-konponketa, lehen hitzen agerraldia, eta jolas sinbolikoa.

Objektuaren iraunkortasunaren kontzeptua hau da: objektuek, nahiz eta zentzumenen bidez ezin hauteman, hor jarraitzen dutela ulertzea. Kontzeptu horrek lehen lotura afektiboen garapenean zeregin garrantzitsua du. Lotura horiek izugarrizko eragina dute gizarte-ezagutzaren garapenean (ikus 3.2.2.5. atala). Aldi baten ondoko imitazioa, berriz, aurrean ez dauden ereduak imitatzea da, eta garrantzi handia dauka, horren bidez haurrak rolak, jokabide sozialak eta antzeko gizarte-ezagutzak eskuratzen baititu.

Funtzio sinbolikoak arazoen barne-konponketarako ere aurrerapauso handiak dakartza, horren bidez haurrak arazoak arinago eta eraginkorrago konpontzen ditu eta; izan ere, funtzio sinbolikoari esker, haurrak arazoen irtenbide guztiak, errealitatean saiatu beharrean, buruz saia ditzake.

Funtzio sinbolikoak ere, mintzamena agertzea ahalbidetzen du, eta, horren bidez, umeak beste pertsona batzuekin informazioa trukatzeko gaitasuna garatzen du. Hala, haren eragin-truke sozialak aberastu egiten dira, eta, horiekin batera, haurraren gizarte-ezagutza ere.

Azkenik, funtzio sinbolikoaren garapenaren ondorioz, haurra jolas sinbolikoetan hasten da. Jolas sinbolikoan, haurra, portaera sinbolikoen bidez, gizarte-errealitatea islatzen hasten da. Hala, haurrak errealitate hori ezagutu eta kontrolatu egiten du; besteak beste, bere burua ezagutzen du; beste pertsonei eta pertsonen arteko harremanei buruzko ezagutzak lortzen ditu, eta rolei eta gizarteko erakundeei buruzko ezagutza ere eskuratzen du. Hori guztia dela-eta, jolas sinbolikoa gizarte-ezagutza garatzeko oso garrantzitsua da (ikus VI. kapitulua).

2. Operazio aurreko estadioa. Bigarren estadioan, funtzio sinbolikoan aurrerapauso handiak gertatzen dira. Halaber, umeak zenbait gaitasun garatzen ditu estadioan zehar; besteak beste, izaera kualitatiboa. Gaitasun horren arabera, gauzek zein pertsonek izan ditzaketen azaleko aldaketek ez dute aldarazten haien izaera. Izaera kualitatiboa oso garrantzitsua da, besteak beste, generoaren iraunkortasuna gara dadin ezinbestekoa baita (ikus XV. kapitulua).

Operazio aurreko estadioan zehar ere, izaera kualitatiboari estu loturik, itxuraren eta errealitatearen artean bereizteko gaitasuna garatzen da, eta gauzek zein pertsonek une jakin batean izan dezaketen itxura benetan duten itxuratik bereizten du umeak. Gaitasun horri esker, asko garatzen da haurraren gizarte-ezagutza eta bereziki generoarena (ikus XV. kapitulua).

Hala ere, haurraren pentsamenduak oraindik muga asko ditu. Izan ere, Piaget-ek muga horiei erreparatu zien, bigarren estadioa deskribatzean. Gizarte-ezagutzarekin lotura estua duen muga horietako bat egozentrismoa da. Egozentrismoa beste pertsona bat(zu)en ikuspegia hartzeko ezintasunari dagokio. Horren ondorioz, haurrak bere ikuspegia bakartzat hartu, eta beste ikuspegiak baztertu egiten ditu. Hala, joera izaten du beste pertsonek berak bezalaxe hautematen eta pentsatzen dutela pentsatzeko.

3.9. irudia. Piaget-en ustez, operazio aurreko estadioan dauden haurren ezagutzak muga asko ditu (argazkia: L. Reizabal).

Egozentrismoak hainbat ondorio ditu; besteak beste, animismoa, artifizialismoa eta errealismoa (Piaget, 1926). Animismoak objektu eta fenomeno bizigabeei bizitza eta kontzientzia eransten dizkie; adibidez, automobil bat mugitzen delako, bizirik dagoela pentsatzea. Artifizialtasuna, berriz, hauxe da: objektu eta fenomeno naturalak pertsonek sortuak izan direla eta giza helburuak dituztela pentsatzea; adibidez, hodeiak gizakiok egindakoak direla pentsatzea. Azkenik, errealismoa da Niaren existentzia ukatzea eta norberaren ikuspegia objektibotzat eta absolututzat hartzea. Horren ondorioz, haurrak ez ditu bereizten barnekoa eta kanpokoa, hitzak eta objektuak, ez eta fisikoa eta psikikoa ere. Hala, haurrak uste du ametsak kanpokoak direla, izenak gauza izendatuei lotuta daudela, eta pentsamendua haren objektuari lotuta dagoela.

Operazio aurreko estadioko pentsamenduak baditu beste muga batzuk: zentrazioa, itzulezintasuna, eta arrazoibide transduktiboa. Zentrazioa da, besteak alde batera utzita, egoeren zein objektuen ezaugarri deigarriei arreta egiteko joera. XI. eta XV. kapituluetan ikusi ahal izango den bezala, zentrazioak, besteak beste, ekonomiaren eta generoaren inguruko ezagutzaren garapenean eragina du. Itzulezintasuna, berriz, hauxe da: egindako operazio bat buruz desegiteko gai ez izatea; besteak beste, generoaren ulermenaren garapenean eragina du (ikus XV.

kapitulua). Azkenik, arrazoibide transduktiboa gertakari zehatz batetik bestera doan arrazoibidean datza. Hala, bata bestearen atzetik suertatzen diren gertakarien artean harreman kausala dagoela uste izaten du haurrak. Demagun haur batek beste ume bat agurtu eta azken hori erori egin dela. Arrazoibide transduktiboaren ondorioz, ume horrek pentsa dezake bera erori dela beste haurrak agurtu duelako.

Operazio aurreko estadioa operazioak agertzen direnean amaitzen da. Operazioa bat da buruz egindako ekintza itzulgarri eta ez-zentratua (Rodrigo, 1999).

3. Operazio zehatzen estadioa. Piaget-en ustez, operazio aurreko estadiotik operazio zehatzen estadiora gertatzen den aldaketarik garrantzitsuena pentsamenduaren eta pertzepzioaren arteko independentzia gero eta handiagoa da. Aldaketa hori logikarekin zein matematikarekin erlazionatutako zenbait operazio kognitiboren garapenari esker gertatzen da. Eragiketa kognitiborik garrantzitsuena itzulgarritasuna da. Itzulgarritasuna da egindako operazio bat buruz desegiteko gaitasuna.

Operazio zehatzen estadioan, umeak aurreko estadioan zituen muga asko gainditu, eta kontserbazioa, deszentrazioa, sailkapena, harremanen logika eta antzeko gaitasunak garatzen ditu. Egozentrismoa ere gainditu egiten du, besteen ikuspegia hartzeko gaitasuna garatzen baitu. Aurrerapauso horiek guztiek mundu sozialaren ulermenean aurrerapen handiak ekartzen dituzte. Hala ere, oraindik bada muga garrantzitsu bat; izan ere, umeak operazioak zuzenean hauteman ditzakeen egoera "zehatz"ei aplika diezazkieke soilik, eta ez abstraktuei. Muga hori pentsamendu formala garatzean gainditzen da.

4. Pentsamendu formala. Nerabezaroan zehar, gizabanakoak garatzen du gertaera eta prozesu hipotetikoen inguruan operazioak buruz egiteko gaitasuna; hots, pentsamendu formala. Pentsamendu mota horren oinarrian arrazoibide hipotetiko-deduktiboa dago, eta nerabeari inguruko errealitateari buruzko hipotesiak lantzeko aukera ematen dio. Hipotesi horiek lantzeko garaian, pertsonak uneko datuak baino askoz ere informazio gehiago izaten du kontuan. Hala, nahiz eta pertsona datuak ematen dizkion egoera esperimental batean egon, haren aieruak aurrez zituen ezagutzak eta, oro har, gaiaz dakien guztia bilduko du.

Hipotesiak landu ez ezik, pentsamendu formalari esker, pertsonak hipotesiei buruz arrazoitzeko eta ondorioak ateratzeko gaitasuna ere lortzen du, nahiz eta hipotesi horiek irudikatzen dituen errealitate ukigarririk ez egon. Ondorio horiek, errealitateari buruzko uneko datuak ez ezik, litezkeenak ere hartzen dituzte barne. Hala, pertsonak dedukzioak eta indukzioak egin ahal izango ditu, eta, horiei esker, errealitatea litekeenaren zati bat besterik ez dela ulertu ahal izango du.

Pentsamendu formala perpausezko pentsamendua da; hau da, nerabeak, hipotesiak landu ahal izateko, datu zehatzak erabili beharrean, horiei buruzko esaldiak erabiltzen ditu. Esaldi horiei proposamenak esaten zaie. Proposamen horiei esker, nerabeak mugarik gabe hausnartu eta logikoki baliagarriak diren ondorioak landu ditzake, errealak izan ala ez.

Azkenik, arrazoibide formala konbinazio-pentsamendua ere bada: izan ere, datu errealei buruzko hainbat konbinazio egiteko aukera ematen du, eta, horri esker, errealitateari buruzko hipotesiak egiteko gaitasuna handitu egiten da.

3.10. irudia. Piaget-en ustez, pentsamendu formala nerabezaroan garatzen da (argazkia: www.rotary4370.org)

Ikus daitekeen bezala, pentsamendu formalari esker, nerabea erreala eta litekeena bereizteko gai da, eta, horri esker, konturatzen da bere errealitatea litekeenaren aukera bat baino ez dela. Hala, zalantzan jartzen hasten da orain arte aldaezina zena (hain zuzen ere, familia, eskola, eta, oro har, gizarte-sistema) eta beste alternatiba batzuk ikusten hasten da. Horrek, mundu sozietalaren ulermenean aurrerapauso handiak ekarriko ditu.

Pentsamendu formalari esker, orobat, nerabeak bere pentsamenduei buruz ere hausnartu ahal izango du, eta horrek bere buruaren funtzionamenduari buruz ikasten lagunduko dio. Halaber, pertsonak ideia eta balio zehatz batzuekiko afektua garatuko du, eta, nolabait, haiekin konprometituko da.

Gainera, pentsamendu formala tresna baliagarria da pertsonen ikuspegi psikologikoak eta haien portaeraren zergatiak hobeto ulertzeko. Era berean, garapen moralean ere aurrerapauso bat da; izan ere, horri esker, ekintza batek izan ditzakeen ondorioak kontuan hartzea eskatzen duten erabaki zailak hartzeko prestakuntza garatzen du nerabeak.

Azalduriko lau estadioak beti ordena berdinean gertatzen dira, eta errealitatearen edozein eremuri buruzko ezagutzaren eraikuntzan aldaketak eragiten dituzte; izan ere, Piaget-en ustean, egitura kognitibo bakarra dugu eta izaera orokorrekoa da. Ondorioz, ezagutzaren gaia edozein izanda ere, egitura berberak eraikiko ditu. Ildo horretan, estadio batetik bestera igaro behar litzateke egitura erabiltzea eskatzen duten eginbehar guztietan, eginbehar horien gaia edozein izanda ere.

Gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketa asko Piaget-en eredu konstruktibistan oinarritu ziren, baina teoria horren hainbat planteamenduk kritikak jaso zituzten. Atal honetan, gizarte-ezagutzaren garapenarekin erlazionatutako

kritikak jasoko dira soilik —hain zuzen ere, hasierako egoerari, faktore sozialek eta kulturalek duten zereginari, estadioen unibertsaltasunari eta ezagutza sozialaren eta ez-sozialaren paralelismoari buruzkoak—.

Hasierako egoera jaioberrien gaitasunei dagokie. Piaget-ek uste zuen jaioberriek munduratzean gaitasun hauek zituztela soilik: berezko erreflexu multzo bat, aldaezin funtzionalak direlakoak, eta nerbio-sistema nagusia eta herentziazko zenbait egitura fisiko (Perez Pereira, 1995). Hala ere, haur txikien gaitasun kognitiboak aztertzeko metodoetan gertatu diren aurrerapenei esker (ikus IV. kapitulua), egiaztatu da hasierako egoera Piaget-ek uste baino askoz ere aberatsagoa eta konplexuagoa dela.

3.11. irudia. Egun badakigu jaioberriek Piaget-ek aipatutakoak baino askoz ere gaitasun gehiago dituztela (argazkia: www.pbase.com).

Egun badakigu haurrek espeziearen eboluzio filogenetikoaren emaitza diren zenbait gaitasun dituztela jaiotzean, eta horiek oso lagungarri direla gizarte-ezagutza sortzeko. Batetik, egiaztatu da jaioberriek hautemate-gaitasun batzuk dituztela eta, horiei esker, koloreak, soinuak eta antzeko estimuluak bereizi eta sailkatu ditzaketela. Bestalde, zenbait arreta-lehentasun dituzte jaiotzetik; hots, espeziearentzat garrantzitsuak eta esanguratsuak diren gizakien aurpegiekiko, ahotsekiko eta antzeko estimuluekiko lehentasuna (Mehler eta Dupoux, 1992). Halaber, gaitasun batzuk Piaget-ek uste baino askoz ere lehenago garatzen dira. Hain zuzen ere, egiaztatu da lehen urtean zehar haurrek irudikatzeko nolabaiteko gaitasuna dutela. Oroimenari dagokionez, frogatu da egon badagoela garapenaren lehen asteetatik. Egozentrismoari dagokionez, berriz, ikusi da haurrek oso txikitatik dutela besteen ikuspegia hartzeko gaitasuna. Azkenik, metodologia berriek frogatu dute objektuen iraunkortasunaren kontzeptua, gutxi gorabehera, laugarren

hilabeterako garaturik dagoela. Laburbilduz, Piaget-ek gutxietsi egin zituen ingurunetik datozen zenbait datu prozesatzeko jaioberriek dituzten gaitasunak. Gaitasun horiek gizarte-ezagutza eraikitzeko mesedegarri diren joera biologikoak dira (Lamb eta Sherrod, 1981).

Eredu konstruktibistak jaso duen beste kritika baten arabera, teoria horrek testuingurua eta, zehazki, faktore soziokulturalak ez ditu ia kontuan izan (Youniss eta Damon, 1992; Broughton, 1981; Labou-Vief, 1992; Shaffer, 2002). Piaget-ek faktore sozialek ezagutzaren garapenaren erritmoan eragina izan zezaketela onartu zuen arren, ez zuen kontuan hartu faktore horiek informazioa pentsatzeko moduan ere eragina izan zezaketenik. Gainera, Piaget-ek (1932) moralaren garapenean berdinkideekiko eragin-trukeek garrantzia handia zutela azpimarratu zuen arren, gero ez zion erreparatu eragin-truke sozialek ezagutzaren garapenean zuten eraginari. Hala, badirudi, teoriaren arabera, pertsonak ezagutzak bakarka eraikitzen dituela, eta hori gaur egun ez da onartzen, ezagutza, neurri handi batean, beste pertsonekin eta taldeekin ditugun eragin-trukeei esker garatzen baita.

Kritika horren inguruan, Arranzek (1998) uste du Piaget-ek kontuan hartu zuela testuinguruaren garrantzia, baina harentzat testuingurua batez ere objektu fisikoz osatuta dagoela. Ildo horretan, Piaget-ek objektu fisikoen munduarekin izandako eragin-trukeak azpimarratzen zituen, eta Vygotsky-k, aldiz, giza munduarekin izandakoak.

Azkenik, ezagutza soziala zein ez-soziala lau estadio unibertsaletan garatzen dela-eta, ideia horrek kritika bikoitza jaso du: batetik, zalantzan jartzen da estadioen unibertsaltasuna, eta, bestetik, ezagutza sozialaren eta ez-sozialaren paralelismoa. Lehenengoari dagokionez, zenbait ikerketatan egiaztatu denez, estadio horiek ez dira unibertsalak. Izan ere, nerabezarotik aurrera agertu beharko litzatekeen arrazoibide formala ez da nerabe eta heldu askorengan agertzen. Ikerketa horien arabera, Piaget-ek ez zituen kontuan izan zereginaren ezaugarriak, gaia eta antzeko aldagaiak.

Ezagutza sozialaren eta ez-sozialaren paralelismoari buruz, berriz, Piaget-ek berak onartu zuen desoreka horizontalak daudela; hots, gaitasun kognitibo berberak behar dituzten zeregin batzuk azkarrago betetzen direla ezagutza-eremu batzuetan beste batzuetan baino. Adibidez, zenbakiaren kontserbazioa 5 eta 6 urte artean ulertzen da; likidoarena, berriz, 7-8 urterekin eta pisuarena 9-10 urterekin (Case, 1989). Halaber, eboluzio-zereginen arteko korrelazioak urriak edo hutsalak zirela frogatu zen (Pinard eta Laurendau, 1969, *in* Case, 1989). Datu horiek kontuan izanik, zalantzan jarri zen ezagutza sozialean eta ez-sozialean ezagutza-egitura bera inplikatuta dagoela, eta, hala, sortu zen gizarte-ezagutzan *vs* ezaguera ez-sozialean inplikatutako egitura kognitiboei buruzko eztabaida (ikus 3.1.2. atala).

3.2.1.5. Vygotsky-ren teoria soziokulturala

Nahiz eta Lev Semionovitx Vygotsky-rena ez izan gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko teoria bat, ezagutzaren izaera sozialari buruzkoa da, eta horregatik erabaki dugu azalpen xume bat aurkeztea.

3.12. irudia: Vygotsky (1896 - 1934) (Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Vygotsky-ren lana 1915. urtean hasi zen, *Hamlet, Danimarkako printzearen tragedia* lanarekin, eta 1935ean amaitu zen *Haurtzaro zaila* lanarekin (Arranz, 1998). Nahiz eta bere lanak bitarte horretan argitaratu, haren planeamenduek ez zuten eragin handirik izan 1980ko hamarkadara arte. Vygotsky-k adimenaren garapenean kulturak duen eragina azaldu nahi izan zuen bere lanetan, eta horretarako, psikologia teoria marxistarekin uztartu nahi izan zuen; hain zuzen ere, Marx-ek eta Engels-ek (1953) hominizazio-prozesuari eta gizakiak beste animalietatik bereizten dituzten ezaugarriei buruz egindako ekarpenekin. Gure gaiarekin harremana duena bigarren ekarpena denez, horri erreparatuko diogu bereziki.

Vygotsky-k (1935) proposatu zuenaren arabera, gizakiak beste animalietatik bereizten duten hainbat ezaugarri ditu. Alde batetik, bere testuingurua nahita aldatzeko gaitasuna du, eta, horretarako, hainbat tresnaz baliatzen da. Baina, aldi berean, testuinguruan sortzen dituen aldaketa horiek gizakia aldarazten dute. Hala, gizakia izaki aktibo bat da, eta testuinguruarekin duen eragin-trukearen bidez bere buruaren garapenean parte hartzen du.

Bestalde, gizakia izaki soziala da; hau da, hainbat gizarte-taldetako partaidea da, eta zeinuak erabiltzen dituen truke-prozesu batean murgilduta dago. Izan ere, jatorrizko izaera sozial hori da gizakiaren indibidualtasunaren oinarria, horri esker garatzen baititu goi-mailako prozesu eta funtzio psikologikoak. Gai horren inguruan Vygotsky-k (1935) zioenez, oinarrizko hainbat buru-funtzio daude (hala nola, arreta, sentipenak eta pertzepzioa), gizakiari eta beste animalia batzuei dagozkienak. Oinarrizko funtzio horiek inkontzienteak, nahi gabekoak eta bitartekorik gabekoak dira, eta inguruneko estimuluek zehazten dituzte.

Denbora pasatu ahala, kulturaren bidez zabalduriko egokitzapen intelektualerako tresnei, sinesmenei eta balioei esker, oinarrizko buru-funtzio horiek konplexuago bihurtzen dira; besteak beste, arreta kontrolatua eta iraunkorra, berariazko oroimena eta arazoen konponketa. Funtzio horiek gizakiek soilik garatzen dituzte, eta Vygotsky-k *goi-mailako prozesu psikologikoak* esan zien.

Goi-mailako prozesu psikologiko horiek oinarrizko prozesu psikologikoetatik bereizten dituzten hainbat ezaugarri dituzte. Batetik, goi-mailakoak dira; hau da, pertsonaren borondatearen araberakoak. Oinarrizko prozesu psikologikoak, berriz,

inguruneak zehazten ditu. Bestetik, kontzienteak dira, eta oinarrizkoak, berriz, inkontzienteak. Bestalde, goi-mailako prozesuak eragin-truke sozialetatik eratortzen dira, eta oinarrizkoak, berriz, biologiatik. Azkenik, kultura-jatorria duten zeinu-sistemek baldintzatzen dituzte goi-mailako prozesu psikologikoak, eta, oinarrizkoak, berriz, ez (Wertsch, 1985).

Goi-mailako prozesu psikologikoen garapena azaltzeko, Vygotsky-k (1935) *eraketa bikoitzari buruzko legea* proposatu zuen. Lege horren arabera, goi-mailako prozesu psikologiko oro bi aldiz agertzen da: lehenengo maila sozialean eta gero indibidualean; lehenengo, pertsonen artean (maila interpsikologikoa) eta gero pertsonaren baitan (maila intrapsikologikoa). Horren ondorioz, goi-mailako prozesu psikologiko oro gizakien arteko harreman gisa sortzen da.

Vygotsky-k eraketa bikoitzari buruzko legearen baliagarritasuna oroimenarekin, borondatezko arretarekin eta antzeko gaitasunekin egiaztatu zuen arren, sakonkien aztertu zuen goi-mailako prozesua mintzamena izan zen.

Mintzamenaren garapenari buruz, Vygotsky-ren arabera, lehenik, 3 urterekin, aro sozial batetik pasatzen da (*gizarte-mintzamena* zein *kanpoko mintzamena*). Aro horretan, mintzamena batez ere komunikatzeko erabiltzen da, eta beste pertsonen jokabidea kontrolatzeko eta sentimendu eta pentsamendu sinpleak adierazteko oso tresna baliagarria da. Gero, 3 urtetik 7 urtera bitartean, *mintzamen pribatua* agertzen da. Nahiz eta ozenki mintzatu, aro horretan haurrak mintzamena bere jarduerak kontrolatzeko erabiltzen du. Azkenik, *barneko mintzamena* agertzen da; hau da, pentsamendua eta goi-mailako prozesu psikologikoak ahalbidetzen dituen mintzamen pribatua. Mintzamen mota horrek jarduerak planifikatzea eta arautzea du helburu.

3.13. irudia. Hiru urteko haurrek erabiltzen dute mintzamena batez ere komunikatzeko (argazkia: L. Reizabal).

Vygotsky-k (1935), goi-mailako prozesu psikologikoak maila sozialetik indibidualera pasatzeko prozesuari *barneratzea* esan zion. Barneratzea kanpoko operazio baten barne-irudikapenari dagokio. Prozesu hori argitzeko, Vygotsky-k

seinalatzeko keinuaren garapena azaldu zuen. Hasieran, keinu hori haurraren helmenetik at dagoen objektu bat eskuratzeko saiakera okerra da; objektura iritsi nahian, haurrari eskuak airean zintzilik gelditzen zaizkio eta hatzak mugitzen ditu, zerbait hartu nahi balu bezala. Hasierako une horretan, seinalatzeko keinua haurrak egiten dituen mugimenduei dagokie. Baina ama, aita edo beste edonor haurrari laguntzera joaten zaionean, eta pertsona horrek haurraren mugimenduek zerbait seinalatzen dutela ikusten duenean, egoera errotik aldatzen da, haurraren mugimenduak beste pertsonentzat esanahi bat hartzen du-eta. Haurraren hasierako saiakera okerrak erantzun bat sorrarazten du; baina, ez haurrak nahi zuen bezala, objektuarena, beste pertsona batena baizik. Hala, hasieran objektu bat eskuratzeko saiakera besterik ez zenari beste pertsonek esanahi bat ematen diote. Horretaz ohartzean, umea hasten da ekintza hori seinalatzeko ekintzatzat hartzen. Une horretan, mugimenduaren funtzioa aldatu egiten da; objektu bati zuzenduriko mugimendua izatetik beste pertsona bati zuzenduriko mugimendua izatera pasatzen da; hau da; zerbait hartzeko mugimendua zena seinalatzeko ekintza bihurtzen da.

Eraketa bikoitzari buruzko legea *Garapenaren Hurbileko Eremua*ren bidez (GHE) osatu eta zehazten da. Hala, Vygotsky-k garapena ikaskuntzaren ondorioz gertatzen dela proposatzen du; izan ere, haurrak gaitasun berriak eskuratu edo zaharrak berregituratzen ditu ikaskuntzaren bidez (Arranz, 1998).

Hona hemen zer den GHE: pertsonak arazo bat bere kabuz konpontzeko duen gaitasunaren —benetako garapen-maila— eta arazoa konpontzeko gaitasun handiagoa duen edonoren laguntzaz duen gaitasunaren —ahalezko garapen-maila— arteko aldea. Beste era batera esanda, GHE da, inguruneak behar diren baliabideak eskainiz gero, umeak dakienaren eta egin dezakeenaren artean ibili beharreko distantzia (Vygotsky, 1935). GHEn, oraindik heldutasunik ez duten arren, heltzen ari diren funtzioak daude. Ondorioz, ezagutza garatzeko, irakaskuntza GHEn aplikatu behar da. Horretarako, ezinbestekoa da irakasleak haurraren GHE zein den jakitea eta horren baitan ikasten laguntzea. Gero, poliki-poliki, laguntza kenduko dio, haurrak arazoa inongo laguntzarik gabe konpon dezakeen arte.

Garapen-prozesu horretan, jolas sinbolikoak izugarrizko garrantzia du, horretan haurra berea baino garapen-maila handiagoa behar duten hainbat zeregin egiten saiatzen da-eta. Hala, jolas sinbolikoa GHE bat da; haurrek bertan sortzen zaizkien arazoak eta eginkizunak beren kabuz konpontzen/betetzen dituzte, eta ezagutza garatzen dute. Vygotsky-ren aburuz, jolas sinbolikoak bi modutan bultzatzen du garapena: batetik, haurrek beren barne-ideien arabera jarduten ikasten dute. Prozesu horretan, garrantzi handia dute haurrek jolasean erabiltzen dituzten ordezko objektuak. Hain zuzen ere, haurrek objektu horietako bat erabiltzen dutenean, horren ohiko esanahia beste batez ordezkatzen dute. Hala, poliki-poliki, konturatzen dira pentsatzea (edo hitzen esanahia) horrek ordezkatzen dituen objektuetatik zein ekintzetatik bereizirik dagoela eta ideiak jokabidea gidatzeko erabil daitezkeela. Horrek pentsamendu abstraktuaren garapena bultza dezake.

Bestalde, jolas sinbolikoan haurrek hainbat rol antzeratzen dituzte. Rol horiek hainbat jokabide-arau dituzte. Haurrek jokabide-arau horiek bereganatu, eta, ondorioz, beren jokabidea mugatu egiten dute. Hala, haurrek gizarte-arauak eta -itxaropenak ulertzen dituzte, eta horien arabera jokatzen saiatzen dira.

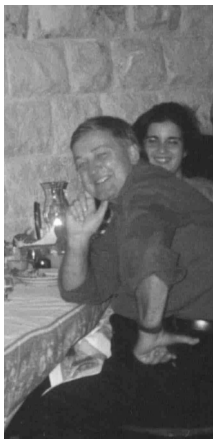
3.14. irudia. Jolas sinbolikoan haurrek hainbat rol antzeratzen dituzte; argazkiko haurrak, adibidez, argazkilariarena (argazkia: L. Reizabal).

Horrez gain, Vygotsky-k ekarpen metodologikoak ere egin zituen. Horien artean, azpimarragarria da *metodo mikrogenetikoa*. Metodo horrek prozesu mikrogenetikoak aztertzea du helburu; hau da, prozesu psikologiko jakin baten agerpenean parte hartzen duten aldaketa-prozesuak. Metodo horren nondik norakoak IV. kapituluan landuko direnez, bakarrik aipatuko dugu erabili izan dela arazoak konpontzea helburu duten eragin-trukeak aztertzeko.

Nahiz eta Vygotsky-ren teoria soziokulturalak garapenaren psikologiari ekarpen garrantzitsuak egin, hainbat kritika jaso du. Horiek guztiak azaltzea gehiegizkoa denez, azpimarragarrienak biltzen saiatuko gara. Kritika baten arabera, Vygotsky-k garrantzia handiegia eman zion ingurune sozialari (Eysenck, 2000). Kritika horri dagokionez, Eysenck-ek uste du ezagutzaren garapenean beste hainbat faktorek ere garrantzia dutela (besteak beste, haurrak ikasteko duen motibazio-mailak, interesak edo jasotzen duen gizarte-laguntzak) eta Vygotsky-k horiei ez ziela behar adinako arreta egin.

Bestalde, zenbati autorek diote Vygotsky-k eragin-trukearen zereginari buruz eman zuen azalpena eskasa dela; izan ere, Vygotsky-k ez zuen zehaztu zer eragin-truke mota den egokiena haurren ikaskuntza bultzatzeko (esaterako, ea estimulazio orokorra edo irakaskuntza espezifikoa den egokiena) (Eysenck, 2000).

Vygotsky-ri eginiko beste kritika baten arabera, ez zuen kontuan hartu haurtzaroko ikaskuntzan dauden zenbait muga. Izan ere, egiaztatu da zenbaitetan haurrek, beren GHEn dauden gaitasun batzuk eskuratzeko, hilabeteak behar izaten dituztela, nahiz eta gurasoen edo irakasleen laguntza egokia jaso (Eysenck, 2000).



3.15. irudia. Michael W. Eysenck (1944-), Vygotsky-ri egindako kritikak jasotzen dituen autoreetako bat (argazkia: L. Reizabal).

Vygotsky-ren planteamenduei kritikak egin dizkien beste autore bat Durkin (1995) da. Batetik, Durkin-ek dio Vygotsky-k ezagutzaren garapenari buruz eman zuen azalpena eskematikoegia dela. Bestetik, autore horren aburuz, eragin-trukeak ez ditu beti ondorio positiboak ekartzen; izan ere, egoera jakin batzuetan, eragin kaltegarria izan dezake. Hari horretatik, eragin-trukean parte hartzen dutenen arteko erlazioa (adiskidetsua *vs* ez-adiskidetsua) ez ezik, horiek adituak edo hasiberriak diren ere hartu behar da kontuan. Parte-hartzaileen arteko erlazioari dagokionez, Durkin-ek Goodnow (1990) eta Moss (1992) autoreen hausnarketa bat jasotzen du. Hausnarketa horren arabera, Vygotsky-k ziurtzat jotzen zuen erlazio hori ona dela; hau da, elkarrenganako begirunean oinarrituta egoteaz gain, aditua ikasleak ahalik eta gehien ikas dezan saiatzen dela. Gertatzen dena hauxe da: eragin-truke positibo horiek ez direla beti eraginkorrak izaten. Izan ere, zenbait testuingurutan (esaterako, etxeko lanak egiteko garaian), haurrek azkar ikasten dute gaitasunik ez izateak zenbait abantaila dituela (behar den denbora itxaronez gero, lan hori egingo duen beste pertsonaren bat agertuko da). Parte-hartzaileak adituak edo hasiberriak diren ala ez, berriz, autore horiek diote eragin-trukeek ezagutzaren garapena bultzatzen dutela, betiere ikasleak beste pertsona aditua dela badaki. Bestela, gerta daiteke ikasleak ez onartzea beste pertsonak irakatsi nahi diona.

Beste zenbait autorek Vygotsky-ren teoria soziokulturala kritikatu dute heldutasun biologikoa eta, batez ere, prozesu mentalen heldutasun neurologikoa kontutan ez hartzeagatik (Wertsch, 1985; Wertsch eta Tulviste, 1992). Horretaz gain, kritikatu izan dira GHE eta antzeko kontzeptuak neurtzeko duten zailtasuna (Papalia eta Wendkos Olds, 1998) eta barneratze-prozesuari buruz Vygotsky-k eskainitako azalpen xumeegia (Perez Pereira, 1995).

Vygotsky-ri egindako kritikei dagokienez, azkenik, Barbara Rogoff-ek (1989, 1990) egindakoa azalduko dugu. Horren arabera, Vygotsky-k azpimarratzen zituen hitzezko eragin-trukeak ez dira horren egokiak zenbait kulturatan edota ikaskuntza formatan. Bestalde, autore horrek dio haurrak ere eragin-trukea gobernatzen duela eta ez dela parte-hartzaile pasibo hutsa. Izan ere, begiraden, garrasien, irribarreen, gorputz-jarreren aldaketen eta abarren bidez parte-hartze aktiboa du.

3.2.2. Teoria garaikideak

Arestian aipatu dugun bezala, bigarren atal honetan honako hauek ere azalduko dira: ikaskuntza sozialari buruzko teoria, sozializazioari buruzko ikerketak, estadiotan oinarritutako teoriak, informazioa prozesatzeari buruzko ikuspegiaren ekarpenak, etologiarenak, gatazka soziokognitiboari buruzko teoria, eredu neovygotskytarrak eta, azkenik, irudikapen sozialei buruzko teoria.

3.2.2.1. Ikaskuntza sozialari buruzko teoria

Ikaskuntza sozialari buruzko teoria Bandura-k eta Walters-ek proposatu zuten lehen aldiz 1963an. Geroago, Bandura-k (1971, 1973, 1977) eta Mischel-ek (1973, 1979) askotan berrikusi eta berridatzi zuten, eta 1986. urtean Bandura-k *ikaskuntza soziokognitiboari buruzko teoria* deitu zion. Teoria horren arabera, *behaketa bidezko ikaskuntza* izeneko mekanismoa da jokabide-aldaketak sortzen dituena. Ikaskuntza mota horretan, beste pertsona batzuen (ereduen) portaerari behatuz eskuratzen dira jokabide berriak.

3.16. irudia. Haurrek jokabide asko ikasten dituzte behaketaren bidez (argazkia: A. Aranburu).

Behaketa bidez ikastearen eta ikasitako portaerak egitearen artean, teoria konduktista klasikoek kontutan hartu ez zituzten eta zeregin garrantzitsua duten zenbait prozesu daude; hain zuzen ere, arreta, informazioa gordetzea, jokabidea errepikatzea eta motibazio-prozesuak (Bandura, 1977).

Behaketa bidez ikasteko, lehenik eta behin beharrezkoa da pertsona arretaz adi egotea imitatu behar duen portaerari. Arreta, hala ere, zenbait aldagairen araberakoa da. Alde batetik, behatzailearen ezaugarrien araberakoa da (adibidez, behatzen ari den unean dituen aktibazio-maila, zentzumen-gaitasunak, portaerak harentzat duen balio funtzionala, ereduaren aurrean dituen itxaropenak eta izan duen errefortzu-historia). Bestalde, ereduaren ezaugarrien araberakoa izango da (besteak beste, haren portaeraren konplexutasuna, behatzailearentzat duen erakarmena, eta portaera-mota). Behaketa bidezko ikaskuntza behatzailearen eta ereduaren ezaugarrien arteko konbinazioaren araberakoa da.

Informazioa gordetzeari dagokionez, Bandura-k (1977) dio portaera bat ikusten denetik imitatzen den arte denbora-tarte luzea igaro daitekeela. Ildo horretan, behatzaileak informazioa oroimenean biltzeko gaitasuna izan behar du (ikaskuntza latentea). Horretarako, jokabidearen irudi bat sortu behar du buruan. Horri dagokionez, aipatu behar da behatutakoaren zailtasun-mailak baduela eraginik; izan ere, oso zaila denean, litekeena da pertsonak aukera gutxiago izatea eredu hori kodetzeko, gordetzeko eta errepikatzeko.

Behin informazioa gorde eta gero, hurrengo urratsa jokabidea errepikatzea da. Horretarako, pertsonak jokabidea errepikatzeko beharrezkoak diren mugimendu-trebetasunak eta jokabidea zehazki egiteko gaitasuna izan behar ditu. Gainera, jokabidea lehen buruan sortutako irudiaren antzekoa izatea lortu behar du.

Azkenik, motibazio-prozesuak ditugu; hots, behatutako portaera bat errepikatzeko pertsonak motibatuta egon behar du. Motibazioa ereduaren portaerak dituen ondorioen (errefortzua/zigorra) eta pertsonak bere buruari ematen dion errefortzuaren araberakoa da. Halaber, beste faktore batzuek ere badute eraginik: behatutako portaerari buruz gizabanakoak duen pertzepzio subjektiboak, portaera horretarako gizabanakoak bere buruari aitortzen dion eraginkortasunak, eta antzeko faktoreek. Behaketa bidezko ikaskuntzaren emaitzak adinarekin erlazionatutako gaitasunen eta trebetasunen araberakoak izango dira. Informazio berria eskuratzeko eta ikasitakoa erabiltzeko ahalmena, berriz, ez da adinarekin aldatzen, eta bizi-ziklo osoan mantentzen da (Hurrelmann, 1988 *in* Durkin, 1995).

Ikaskuntzan oinarritutako teoria bat den arren, Bandura-ren ereduak badu konduktismoaren jarraitzaileengandik bereizten duten zenbait ezaugarri. Watson-ek (ikus 3.2.1.3. atala) determinismo anbientala aldezten zuen; hau da, gizabanakoa inguratzen duen munduaren eraginaren jasaile pasiboa dela. Bandura-k (1977, 1986), berriz, elkarrekiko determinismoa proposatzen du; hau da, giza garapena, pertsonaren (haren gaitasun kognitiboak, ezaugarri fisikoak, sinesmenak, jarrerak, nortasuna, eta abar), haren jokabideen (mintzamena, mugimendu-gaitasunak, eragin-truke sozialak, eta abar), eta inguruko testuinguru fisikoaren eta sozialaren arteko eragin-trukearen ondorioa dela (Vasta, Haitz eta Miller, 1996; Shaffer, 2002). Izan ere, pertsonaren ezaugarriak, usteak eta antzekoak dira pertsona

bultzatzen dutenak bere gizarte-inguruan dauden aukera guztien artetik bat edo beste hautatzera. Halaber, hautu horrek eragina izango du pertsonak zenbait gaitasun garatzeko edota zenbait jokabidek eta ezaugarrik izan ditzaketen ondorioak ikasteko aukeretan. Baina, aldi berean, ingurua pertsonaren ezaugarrietara egokitzen da. Hala, testuinguruak pertsonaren jokabidean eragina duen bezalaxe, pertsonaren jokabideak eragina du testuinguruan. Ondorioz, gizabanakoa ez da informazioaren hartzaile pasibo hutsa; bere testuinguruan eragina duen izaki aktiboa baizik.

3.17. irudia. Albert Bandura (1925 -) (Argazkia: www.humantrainer.com)

Ikaskuntza sozialari buruzko ereduak, behaketa bidezko ikaskuntzak eta errefortzu zuzenak zenbait gizarte-ezagutza (besteak beste, moralari buruzkoa eta genero-estandarizazioa) eskuratzeko duten garrantzia gorabehera, eta beste ekarpen garrantzitsu batzuk egin dituen arren, zenbait kritika jaso ditu (Durkin, 1995). Batetik, kritika gogorrak izan ditu ezagutzaren garapena kontuan ez hartzeagatik. Bestalde, ez ditu ondo azaltzen bere ardatz nagusiak. Bestetik, ez die erreparatu faktore biologikoei. Azkenik, gizarte-inguruari eta eragin sozialei buruzko ikusmolde murritza du.

Lehengo kritikari dagokionez, Bandura-k onartzen du (1986) informazioa prozesatzeko gaitasunean aldaketak gertatzen direla heldutasunaren eta esperientziaren ondorioz. Baina ez dator bat Piaget-en planteamenduarekin, hark uste baitzuen gizabanakoaren ezagutzen eta bizipen enpirikoen arteko gatazkaren ondorioz garatzen dela ezagutza.

Bigarren kritikaren arabera, gizarte-ikaskuntzari buruzko teoriak ez ditu behar bezala azaltzen teoriaren ardatz nagusiak (zigor, sari eta errefortzu kontzeptuak). Izan ere, kontzeptu horien inguruan teoriak ematen duen definizioa zirkularra da; hau da, zigorra, saria edo errefortzua da gizabanakoak zigortzat, saritzat edo errefortzutzat hartzen duena (Hogan eta Emler, 1978). Eta azalpen hori ez da egokia.

Garapenean faktore biologikoek duten garrantziari dagokionez, zenbait kritikaren arabera, gizakia hornidura genetiko batekin jaiotzen da, eta horixe da pertsonen artean dauden ezberdintasunen kausa, eta ez bakoitza testuinguru zehatz eta berezi batean bizi izana, ikaskuntzari buruzko teoriak dioen bezala.

Azkenik, testuinguru sozialaren ikusmoldeari dagokionez, ikaskuntza sozialari buruzko teoriaren arabera, gizarte-inguruak behaketa bidezko ikaskuntzaren eta errefortzuen bitartez du eragina. Baina ereduak ez ditu beste hainbat aldagai kontuan hartzen; besteak beste, beste pertsonek gizabanakoari gizarte-munduan murgiltzen nola laguntzen dioten; nola bereganatzen dituen gizarte-munduari buruz partekaturiko irudiak, edo nola litekeen gizarte-konbentzioek zenbait gaitasun, jokabide eta abar bultzatzea eta, beste batzuk, berriz, inhibitzea (Durkin, 1995).

3.2.2.2. Sozializazioari buruzko ikerketak

II. kapituluan esan dugun bezala, 1950eko eta 60ko hamarkadetan, gizarte-ezagutzaren garapena ikuspegi soziologikotik aztertu zuten zenbait ikerketa egin ziren. Ikerketa horiei *sozializazioari buruzko ikerketak* esaten zaie. Ikerketa horien helburua hauxe zen: sozializazio-prozesua zehazten duten faktoreak zein diren aurkitzea eta horiek sozializazioan nola eragiten duten aztertzea. Ikuspegi horretatik, gizarte-ezagutzari dagozkion zenbait gai ikertu dira; besteak beste, politikari buruzko ezagutza (ikus XII. kapitulua) eta gerraren eta bakearen inguruko ikusmoldeak (ikus XIV. kapitulua).

Sozializazioari buruzko ikerketei egindako kritikarik garrantzitsuenaren arabera, ikerketa horiek faktore soziokulturalei gehiegizko garrantzia ematen diete, eta ia ez dute kontuan hartzen gizabanakoak ezagutza eskuratzeko egiten duen lana.

3.2.2.3. Estadiotan oinarritutako teoriak

Atal honetan, Piaget-en ereduan oinarrituz, gizarte-ezagutzaren garapena estadiotan gertatzen dela aldezten duten teoriak izango dira hizpide. Estadiotan oinarritutako eredu asko daude; besteak beste, Feffer-ek (1959), Flavell-ek (1968) eta Selman-ek (1971a, 1971b, 1980, 1989) besteen ikuspegia hartzeari buruz proposatutakoak; Kohlberg-ek garapen moralari (1963, 1969) eta genero-estandarizazioari buruz (Kohlberg, 1966) garatutakoak; Furth-ek (1980) mundu sozietalaren ulermenaren garapenari buruz landutakoa, eta Damon-ek (1983) gizarte-harremanei buruzko ezagutzaren garapenari buruz aurkeztutakoa. Denak azaltzea gehiegi litzatekeenez, gizarte-ezagutza osatzen duten eremu bakoitzean garrantzitsuentzat hartzen direnak aukeratu dira.

Arau moralaren ezagutzaren garapenaren eremuan, Kohlberg-en eredua aukeratu da, honako bi arrazoi nagusi hauengatik: batetik, moralaren ezagutzaren garapena ulertzeko, ikuspuntu soziokognitibotik egin den saiakuntzarik luzeena eta sakonena delako, eta bestetik, ia bizi-ziklo osoa hartzen duen teoria kognitibo-estruktural bat eraikitzeko ahalegin bat delako (Marchesi, 1999).

Pertsonarteko ezagutzari dagokionez, Selman-ek (1971a, 1971b, 1980, 1989) besteen ikuspegia hartzeko gaitasunaren garapenari buruz landutako teoria azalduko da, ziur asko hori gizarte-ezagutzaren garapenean eraginik handiena duen gaitasun soziokognitiboa da eta (Marchesi, 1999); izan ere, teoria hori pertsonarteko harremanei, bakeari, gerrari eta antzeko gaiei buruzko ezagutzan gertatzen diren aldaketak azaltzeko erabili izan da.

Azkenik, ezagutza sozietalaren garapenari buruzko eredurik azpimarragarriena Furth-ena (1980) da, eremu horretako hainbat alderdiren garapenaren ikuspegi orokorra eskaintzen du-eta.

3.2.2.3.1. Estadioak moralari buruzko ezagueraren garapenean: Kohlberg-en teoria

Lawrence Kohlberg-ek arau moralen garapenari buruzko teoria bat proposatu zuen. Horren arabera, arau moralen ezagutza hiru mailatan garatzen da, eta maila bakoitza, bi estadiotan (Kohlberg, 1963, 1969). Teoria hori XVI. eta XVII. kapituluetan azalduko denez, atal honetan horren laburpentxo bat besterik ez da egingo.

3.18. irudia.
L. Kohlberg (1927 - 1987)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Garapen moralaren lehen mailari aurrekonbentzionala deritzo, eta Lehen Hezkuntzako urteetan garatzen da. Aipatu bezala, Kohlberg-ek uste zuen maila bakoitza bi estadiotan garatzen zela. Maila aurrekonbentzionalaren lehen estadioan (I. estadioa), haurren jokabidea agintea duten pertsonek (gehienetan, gurasoek zein irakasleek) ezarritako arauen araberakoa izan ohi da. Adin horretako haurrek arauak betetzen dituzte, bete ezean zigorra jasoko duten beldur dira-eta. Maila aurre-konbentzionalaren bigarren estadioan (II. estadioan), berriz, jokabide egokia norberaren interesen aldekoa da.

Garapen moralaren bigarren maila gizartean oinarritzen da. Hori dela-eta, Kohlberg-ek konbentzionala deitu zion. Maila konbentzionalaren lehen estadioan (III. estadioan), gizabanakoa besteek onartzen dutena egiten saiatzen da. Bigarren estadioan (IV. estadioan), berriz, gizabanakoaren jokabideak legeak eta betebeharrak betetzea du helburu.

Azkenik, maila postkonbentzionala dago. Maila horren lehen estadioan (V. estadioan), gizarte-elkarrekikotasunaren ulermena ez ezik, besteen ongizatearekiko benetako interesa ere garatzen da. Azken estadioa (VI. estadioa) printzipio unibertsalen begirunean oinarritzen da. Kohlberg-ek estadio hori bazegoela uste zuen arren, ez zuen inoiz behar adina pertsona izan estadioa definitzeko, ez eta horren garapenari behatzeko ere.

Kohlberg-en teoriari egindako kritikak eta beste zenbat kontu XVI. eta XVII. kapituluetan biltzen dira. Irakurleari bertara jotzeko gonbita egiten diogu.

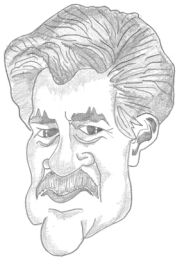
3.2.2.3.2. Estadioak pertsonarteko ezagutzaren garapenean: Selman-en eredua

Selman-en (1971a, 1971b, 1980, 1989) teoriak bestearen ikuspegia hartzeko gaitasunaren garapena deskribatzen du. Bestearen ikuspegia hartzeko gaitasuna hauxe da: jokabidea planifikatzeko edo judizioak egiteko garaian beste pertsonen ikuspegia kontuan hartzeko gaitasuna (Higgins, 1981). Selman-en ustean, bestearen ikuspegia hartzeko gaitasunaren garapenak aurrerapen handia ekartzen dio

pertsonarteko ezagutzari, honako arrazoi hauek direla eta: batetik, gaitasun horri esker, gizabanakoak bere pentsamenduak, sentimenduak eta jokabideak ulertu ez ezik, besteenak ere ulertzeko gaitasuna eskuratzen duelako; bestetik, gaitasun horren garapenak aldaketa handiak dakarzkiolako pertsonarteko harremanen esanahiaren eta ezaugarrien ulermenari.

Besteen ikuspegia hartzeko gaitasunaren garapena aztertzeko, Selman garapen morala ikertzeko erabili zen teknika batez baliatu zen; dilema moralez. Hain zuzen ere, haurrei zenbait dilema moral hipotetiko aurkeztu, eta haien erantzunen inguruan galdetu zien. Adibide gisa, Holly-ren dilema deskribatuko dugu. Dilemak, honako hau dio: "Holly 8 urteko neska bat da, eta asko gustatzen zaio zuhaitzetara igotzea. Izan ere, auzoan dagoen zuhaitz-eskalatzailerik onena da. Egun batean, zuhaitz baten adarretik jaisten ari dela, erori egin da, baina ez du minik hartu. Bere aitak erortzen ikusi du. Aita minduta dago, eta Holly-ri eskatzen dio zin egiteko berriz ere ez dela zuhaitzetara igoko. Holly-k zin egiten dio. Egun horretan bertan, geroago, Holly-k eta haren lagunek topo egin dute Sean-ekin. Sean-en katua zuhaitz batean dago harrapaturik, eta ezin da jaitsi. Egoera horretan, zerbait egin behar da azkar, bestela katua erori egin daiteke eta. Holly da zuhaitzean igotzeko, katua hartzeko eta jaisteko gai den bakarra, baina gogoan du aitari zin egindakoa" (Selman, 1980: 36-37).

Behin dilema azaldu ondoren, Selman-ek haurrei zenbait galdera egiten zizkien. Galdera horien helburua, hau zen: haurrek istorioan inplikatuta dauden pertsonaien ikuspegiak ulertzen ote dituzten jakitea. Holly-ren dilemaren kasuan, galderak honako hauek ziren: "Ba al daki Sean-ek zergatik ezin duen Holly-k bere kabuz erabaki zuhaitzean igoko den ala ez? Zer pentsatuko du Holly-ren aitak? Zuhaitzera igoz gero, bere aitak ulertuko ote du zergatik igo den?" (Selman, 1980: 36-37).



3.19. irudia.
R. Selman (1942 -)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Gizabanakoen erantzunetatik abiatuta, Selman-ek (1971a, 1971b, 1980, 1989) teoria bat garatu zuen: bestearen ikuspegia hartzeko gaitasuna beti ordena berean gertatzen diren 5 estadio unibertsaletatik igarotzen dela. Estadio bakoitza gizarte-bizipen jakin batzuk antolatzeko eta ulertzeko modu berezi bat da. Selman-ek estadio bakoitzean gizabanakoak pertsonari nahiz erlazioei buruz dituen ikusmoldeak deskribatu zituen, uste baitzuen ikusmolde horiek bereizezinak direla. Hori dela-eta, estadio bakoitzari bi izen jarri zizkion; lehena pertsonei buruzko ikusmoldeari dagokio, eta bigarrena, berriz, harremanen ikusmoldeari.

Lehen estadioari *ikuspegi-hartze desberdindugabea eta egozentrikoa* deritzo, besteen ikuspegia hartzeko gaitasunaren 0 mailari dagokio, eta 3 urtetik 6 urtera

bitartean garatzen da gutxi gorabehera. Estadio horretan, haurrak pertsonen existentzia fisikoa ulertzen du, baina ez, haiek norberarengandik bereizirik dagoen existentzia psikologikoa dutenik. Giza sentimenduak eta pentsamenduak ezagutu ditzake, baina subjektibo-psikologikoa objektibo-fisikoarekin nahasten du, eta, horren ondorioz, jokabideak egoera mentalekin edo asmodun jokabideak nahi gabekoekin nahasten ditu. Holly-ren dileman, haurrek askotan uste dute neskatoak katua salbatuko duela, eta, egoera horren aurrean, aitak zer pentsatuko ote duen galdetzen zaienean, ohikoa izaten da honela erantzutea: "Pozik jarriko da, katuak oso gustuko baititu"; hau da, haiei katuak asko gustatzen zaizkienez, aitari ere asko gustatzen zaizkiola uste dute.

Erlazioei dagokienez, haurrak ikuspegi egozentrikoa du. Badaki norbera eta beste pertsonak izaki fisiko desberdinak direla; ez, ordea, izaki psikologiko desberdinak direnik. Hala, ez ditu bereizten bere ikuspegi psikologikoa eta beste pertsonena, eta, ondorioz, ezin du ulertu egoera beraren aurrean beste pertsona batek berearekin bat ez datorren ikuspegi bat izatea.

Bigarren estadioa, *ikuspegi-hartze desberdindua eta subjektiboa*, besteen ikuspegia hartzeko gaitasunaren I. mailari dagokio, eta 6 urtetik 8 urtera bitartean garatzen da gutxi gorabehera. Estadio horretan, pertsonari buruzko ikusmoldea bereizia da; hau da, haurrek ondo bereizten dituzte pertsonen ezaugarri psikologikoak eta fisikoak. Horren ondorioz, badakite pertsona bakoitzak bizitza psikologiko subjektibo beregaina duela. Hala, haurrak ekintza asmodunak eta nahi gabekoak bereizteko gai izaten dira. Beste pertsonen pentsamenduak, sentimenduak eta antzekoak bakantzat hartzen dira; hau da, nahasigabetzat. Holly zuhaitzera igo izanagatik Holly-ren aita haserre egongo ote den galdetzen zaienean, maila horretan dauden haurrek honako hau erantzun ohi dute: "Aitak jakingo ez balu zergatik igo zen, haserre egongo litzateke. Baina zergatik egin zuen jakingo balu, ulertuko luke arrazoi on batengatik igo zela".

Ikuspegien arteko erlazioari dagokionez, maila horretan subjektiboa da; hau da, haurrek beren egoera mentalak zein ikuspegi subjektiboak besteenetatik bereizteko gaitasuna dute, eta badakite horiek ezberdinak izan daitezkeela, pertsonek informazio ezberdina eduki baitezakete. Hala ere, uste dute besteen egoera mental subjektiboa behaketa fisikoaren bidez ezagutu daitekeela. Ikuspegien arteko erlazioak aldebakarrekoak izango balira bezala ikusten dituzte (hau da, protagonista baten ikuspegitik). Elkarrekikotasuna ulertzen dutenean, berriz, alde fisikoetara mugatzen da; hau da, gizabanakoek ekintza bati antzeko ekintza batekin erantzuten diote. Esaterako, haur batek ostiko bat jaso badu, berak ere ostiko batekin erantzungo dio erasotzaileari.

II. mailari *ikuspegi-hartze autogogoetazkoa eta elkarrekikoa* deritzo, eta 8 urtetik 10 urtera bitartean garatzen da. Pertsona kontzeptuari dagokionez, aurrerapen nabariak gertatzen dira. Batetik, haurrak buruz bere burutik at jartzeko gaitasuna garatu, eta kanpoko behatzaile baten ikuspuntua hartzen du. Horri esker,

bere pentsamenduez eta sentimenduez hausnartu ahal izaten du (ikuspegi autogogoetazkoa). Bestetik, beste pertsonek ere gauza bera egin dezaketela ikasten du, eta beste pertsonen pentsamenduak eta sentimenduak anizkuntzat hartzen ditu (adibidez, beldurtia eta alaia), nahiz eta oraindik isolatutzat, jarraitutzat edo garrantzi-maila ezberdinekotzat hartu (nagusiki alaia da, eta, bigarren mailan, beldurtia). Haren iritzian, bai norbera bai beste pertsonak ekintza nahi gabekoak egiteko gai dira. Pertsonen baitan, haurrak itxura ikusgaia eta barne-errealitate ezkutua bereizten ditu, eta ulertzen du pertsonen ezaugarriak ez direla egonkorrak eta egoeraren arabera alda daitezkeela. Esaterako, haurrari galdetzen badiogu ea Holly zuhaitzera igoko ote den, honako hau erantzun dezake: "Bai. Holly-k badaki aitak ulertuko duela zergatik egin duen". Erantzun horrek adierazten du haurrak erreparatzen diola Holly-ren aitak neskaren ikuspegiaren inguruan egiten duen judizioari. Baina galdetzen badiogu ea aitari Holly zuhaitzera igotzea gustatuko litzaiokeen, erantzuna ezezkoa izaten da. Horrek adierazten du kasu horretan haurrak aitaren ikuspegia hartu duela, eta aitak Holly-ren segurtasunaz duen kezka kontuan hartzen duela.

3.20. irudia. 8 urtetik 10 urtera bitarteko haurrek beste pertsonen pentsamenduak eta sentimenduak anizkuntzat hartzen dituzte (argazkia: www-us.flickr.com).

Erlazioen ikusmoldeari dagokionez, elkarrekikoa da. Elkarrekikotasun hori ekintza fisikoei ez ezik, pentsamenduei, sentimenduei eta antzeko egoera mentalei ere badagokie. Haurra besteen lekuan jartzeko gai da, eta badaki besteek beste hainbeste egin dezaketela. Gainera, kanpoko itxura eta barneko errealitatea bereizteko gai da, eta badaki, gaitasun horri esker, barne-egoerei buruz besteak engainatzeko eta engainatua izateko aukera ere egon daitekeela.

III. mailari *elkarren arteko ikuspegi-hartzea* eta *hirugarren pertsona baten ikuspuntua aintzat hartzea* deritzo, eta 10 urtetik 12 urtera bitartean garatzen da. Adin horretan, haurrek pertsonei buruzko ikusmolde berezi bat dute. Horren arabera, pertsonak denboran zehar nahiko egonkorrak diren balio- eta jarrera-sistemak dira. III. mailan gertatzen den aurrerapen nagusia da hirugarren pertsona baten ikuspuntua hartzeko gaitasuna. Horri esker, haurrek protagonistaren zein behatzailearen ikuspegia hartzeko gaitasuna dute. Holly-ren dileman, egoerari behatzen

dion hirugarren pertsona baten ikuspegia har dezakete, eta bai Holly-k bai aitak zer pentsatzen duten adieraz dezakete, honako hau esanez: "Holly-k katua hartu nahi zuen, katuak oso gustuko dituelako, baina bazekien ezin zela zuhaitzetara igo. Aitak bazekien Holly-ri ez ziola zuhaitzetara igotzen uzten, baina gerta zitekeen katuarena ez jakitea".

Erlazioei dagokienez, elkarrekikotasuna finkatzen da: norberaren ikuspegiaren eta bestearenaren arteko koordinazioa. Hala, egoera eta inplikaturik dauden alde guztiak hirugarren pertsona baten ikuspuntutik ikusten dira. Haurrak ulertzen du asebetetasunak, ulermenak eta bestek elkarrekikoak izan eta koordinatuak egon behar dutela, benetakoak eta eraginkorrak izan daitezen. Erlazioak, pentsamenduak eta esperientziak elkarrekin partekatutako sistematzat hartzen dituzte.

Azken estadioa 12 urtetik helduarora bitartean garatzen da, eta *barne-ulermen sakona* eta *ikuspegi-hartze sozietal-sinbolikoa* deritzo. Horretan, gizabanakoek pertsonak sakonki ulertzen dituzte, honako bi urrats hauek egin eta gero: batetik, emozioak, pentsamenduak, motibazioa edo sentimenduak psikologikoki zehaztuta daudela ulertzen dute, eta, ondorioz, onartzen dute zenbaitetan autogogoetaren bidez ulertezinak izan daitezkeela. Hala, ulertzen dute zenbaitetan pertsonaren barnean eragin-truke korapilotsuak gertatzen direla eta horiek askotan ulertezinak direla, nahiz eta aurreko mailan hirugarren pertsona baten ikuspuntuan jartzeko gaitasuna lortua izan. Ildo horretan, Selman-ek proposatzen du gizabanakoarengan inkontzientea agertzen dela. Ondorioz, gizabanakoak ikasten du pertsonek nahi ez dituzten edota ulertzen ez dituzten hainbat ekintza egin ditzaketela zenbaitetan. Bigarren urratsa nortasunaren inguruko ikusmoldearen agerpenari dagokio. Horren arabera, nortasuna garapen-historia berezia duen sistema da, eta zenbait ezaugarriren, sinesmenen, balioren eta jarreraren emaitza da. Holly-ren dileman, Holly-k zigorra jaso beharko lukeen galdetzen badugu, ezezkoa izango da erantzuna, honako hau argudiatuz: animaliak ondo tratatzeak araurik ez betetzea justifikatzen duela, eta guraso gehienak horrekin bat etorriko liratekeela.

3.21. irudia. 12 urtetik helduarora bitartean, barne-ulermen sakona eta ikuspegi-hartze sozietal-sinbolikoa deritzon estadioa garatzen da (argazkia: www.arizmendi.ikastola.net).

Harremanen ikusmoldeari dagokionez, sozietal-sinbolikoa da; hau da, gizabanakoak gizartearen ikuspegia hartzen du, eta gizarte-arauak beharrezkotzat jotzen ditu. Bere ustean, arau horiek gizartekide guztiek ulertzen dituzte, haien posizioa, rola zein esperientzia edozein izanda ere.

Selman-en teoriak hainbat kritika jaso ditu. Horien artean, Higgins-ena (1981) nabarmentzen da. Autore horren ustean, besteen ikuspegia hartzeak badakartza, inferentziak egiteko gaitasuna ez ezik, beste bi gaitasun ere: batetik, bi faktore baino gehiago aldi berean kontuan hartzeko gaitasuna —Piaget-en deszentrazioarekin zerikusia du—; bestetik, norberaren ikuspuntua erlatibizatzeko edo kontrolatzeko gaitasuna, besteen ikuspuntua kontuan hartzen edo epaitzen dugunean —Piaget-en egozentrismorik ezarekin erlazionatzen da—. Higgins-en arabera, bi gaitasun horiek dimentsio ezberdinak osatzen dituzte, eta garapen-erritmo ezberdina dute. Ondorioz, kontuan hartu behar dira besteen ikuspegia hartzeko gaitasunari buruzko ikerketak egiteko garaian, eta Selman-ek ez zuen horrelakorik egin.

Teoria horrek jaso duen beste kritika baten arabera, teoria egiaztatu da enpirikoki zenbait dilema erabiliz. Dilema horiei emandako erantzunen arabera, gizabanakoak maila batean edo bestean sailkatu dira. Ildo horretan, erantzunen protokoloak proposatutako estadioen arabera interpretatu dira, eta horrek zenbait arazo dakartza. Batetik, erantzunak estadiotan sailkatzeko garaian, subjektibotasunaren arazoa ager daiteke. Bestalde, teoria egiaztatu ordez, kontrastazio zirkular bat egiten da, honako argudio hau erabiltzen baita: gizabanakoak X egiten du, Y estadioan dagoelako, eta alderantziz (Rodrigo, 1994).

3.2.2.3.3. Estadioak ezagutza sozietalaren garapenean: Furth-en ikuspegia

Eredu kognitibo-estrukturalen artean, azpimarragarria da Hans G. Furth-ena (1980). Furth-en helburua zen haurren ezagutza sozietalaren garapena aztertzea eta ezagutza horren ezaugarriak azaltzea. Horretarako, aldez aurretik egin zituen ikerketen sintesitzat har daitekeen ikerlana egin, eta haurrek munduari buruz duten ikusmoldea azaldu zuen (Echeita, 1988).

Ikerlan hori egiteko, hainbat herri zein gizarte-jatorritako 5 urtetik 11 urtera bitarteko 195 haur aukeratu zituen. Furth-ek Piaget-en (1926) metodo klinikoaren antzeko elkarrizketa ireki bat erabili zuen, haur horiek rolen, diruaren, gobernuaren eta antzeko gizarte-gaien inguruan zer zekiten aztertzeko. Gero, haurren erantzunak aztertu zituen, horretarako hipotesi nagusi batean oinarrituz. Hipotesi horren arabera, gizarteari buruzko ezagutzaren garapena ulertzeko bi eremu nagusi daude; batetik, diruaren erabilera, eta, bestetik, pertsonarteko erlazioen eta erlazio sozietalen arteko bereizketa. Hala, gizabanakoen erantzunak aztertzeko garaian, bi irizpidetan oinarritu zen: bata espezifikoa eta bestea orokorra. Irizpide espezifikoa dendan dirua nola erabiltzen den jakitea da. Orokorra, aldiz, pentsamendu sozietalaren ezaugarri orokorrei dagokie. Azterketa horretatik abiatuta, Furth-ek (1980) ezagutza sozietala lau estadiotan garatzen dela ondorioztatu zuen.

Lehen estadioa, *egitate pertsonalistikoak eta interpretazio-sistemarik eza* izenekoa, 5 urtetik 6 urtera bitartean garatzen da. Estadio horretan, haurrek ez dute ulertzen diruaren funtzioa, ez eta rol pertsonalen eta sozietalen arteko ezberdintasuna ere, eta horrek nahasmen handia sortzen die. Gertakari sozietalekin topo egiten dutenean, ez dute horiek azaldu beharrik sumatzen, eta, sumatzen badute, bizipen pertsonalekin erlazionatzen dituzte eta logikarik gabeko azalpenak ematen dituzte. Diruari dagokionez, dirua edonola eskuratzen dela uste dute. Halaber, zenbaitetan, ordaintzean atzera jasotzen den diru xehea dirua lortzeko iturri nagusitzat hartzen dute. Salerosteko prozesuan gertatzen den diru-transakzioa esanahirik ez duen erritutzat hartzen dute.

Bigarren estadioan, *lehen mailako funtzio sozietalen ulermena* izenekoan (7-8 urte), haurrek badakite diruaren oinarrizko funtzioa trukea dela, baina ez dakite beste askorik. Testuinguru ezagunetan, rol pertsonalak eta sozietalak bereizten dakite. Testuinguru ezezagunetan, berriz, haurrek eraikitzen dituzten irudiek pertsonari ematen diote garrantzia, eta ez dira oso errealistak izaten. Irudi horiek haurrengan gizarte-ordena estatiko bat sorrarazten dute, eta, horren ondorioz, ez da gatazka kognitiborik sortzen. Diruaren erabilerari dagokionez, haurrek badakite dirua salgaien truke ordaintzen dela, eta badakite, orobat, dendariak noiz ematen duen diru xehea atzera. Baina oraindik ez dakite zer gertatzen den dendariari ematen zaion diruarekin. Halaber, gehienetan ez dakite edo ez dute onartzen dendariak salgaiak erosi behar dituenik. Onartzen dutenean, ez dakite bezeroek emandako diruarekin ordaindu behar dituenik.

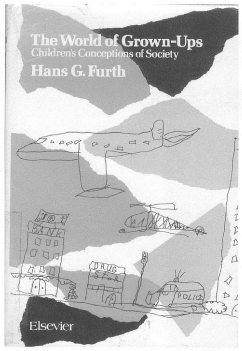
3.22. irudia. Bigarren estadioan (lehen mailako funtzio sozietalen ulermena izenekoan) dauden haurrek badakite diruaren oinarrizko funtzioa trukea dela, baina ez dakite beste askorik (argazkia: L. Reizabal).

Hirugarren estadioan, *gatazkan dauden sistema partzialak* izenekoan (9, 10 eta 11 urte), haurrek sistemak eraikitzen dituzte, eta horiei esker, gertaera sozialei buruz lehen mailako behaketetan oinarritutakoak baino interpretazio aberatsagoak lortzen dituzte. Sistema horiek aurreko estadioko behaketetatik bereizten dituzten zenbait ezaugarri dituzte: batetik, sistema sozietal errealera egokituta daude; bestetik, gatazka kognitiboak sorrarazten dituzte, oraindik osatugabeak daudelako. Hirugarren estadioan, haurrek salerosteko mekanismoa eta ordaindutako lana ulertzeko gaitasuna dute, baina oraindik ez dituzte gertakari pertsonalen eta sozietalen arteko aldeak kontuan hartzen. Diruaren erabilerari dagokionez, badakite dendariak salgaiak erosi behar dituela, dendakoak agortzen zaizkionean, eta horretarako bezeroek ordaindutako dirua erabiltzen duela. Gertatzen dena da oraindik ez dutela irabaziaren kontzeptua ulertzen (ikus XI. kapitulua).

Laugarren estadioan, *eremu sistematiko zehatza* izenekoan, irizpide orokorra hau da: haurrek ulertzen dutela diru-transakzioen oinarrizko mekanismoa eta diruaren erabilera pertsonaletik sozietalera alda daitekeela, eta alderantziz ere. Halaber, rol sozietalen oinarrian dirua dagoela ulertzen dute. Bestalde, kontuan hartzen dituzte pertsonen arteko ezberdintasun indibidualak eta rol sozietaletan testuinguruaren eta erkidegoaren beharren arabera gerta daitezkeen ezberdintasunak. Gehienetan, gertakari pertsonalak eta sozietalak bereizteko gaitasuna dute. Halaber, gainditu egiten dituzte hirugarren estadioko gatazkak eta beste estadioetan nagusi ziren irudi ez-errealak. Hala ere, sistema politikoaren eta gobernuaren funtzionamenduari buruzko ulermena oraindik nahiko motela da, eta erkidegoaren premien, ohitura historikoen eta kultura-sinboloen inguruan dituzten usteak alderdi ikusgaietan oinarritzen dira. Horren ondorioz, uste horiek ez dira oso sistematikoak, eta maila afektibo-emozionalean oinarrituta daude. Diruaren erabilerari dagokionez, irabaziaren kontzeptua ulertzen hasten dira.

Furth-ek *orekatu* kontzeptua erabili zuen, estadio batetik bestera nola igarotzen den azaltzeko. Orekatzea hauxe da: gizabanakoaren eragin-trukeak arautzen dituen prozesua, objektuak bere eskemetara egokitzen saiatzen denean. Autorearen aburuz, haurraren ikuspuntua kontuan hartzen duen heldu batekiko eragin-trukea da egoerarik egokiena, haurrak bere aurretiko eskemak eta ezagutzak berreraiki ditzan; izan ere, egoera horretan haurra bere eskemak desegokiak direla konturatu, eta horiek berreraikitzeko aukera izaten du.

Beste ereduen antzera, Furth-enak ere jaso du kritikarik. Batetik, estadioak zehaztu zituen, haurren erantzunei buruz eginiko interpretazio subjektiboetan oinarrituz, eta horrek subjektibotasuna eta beste zenbait arazo ekar ditzake. Halaber, zenbait autorek Furth-en teoria kritikatu dute garapenean eragina duten gizarteko eta kulturako faktoreei behar adinako garrantzia ez emateagatik (Youniss eta Damon, 1992; Broughton, 1981; Labou-Vief, 1992; Shaffer, 1999). Azkenik, nahiz eta Furth-ek ezagutzaren garapenean haurraren eta helduaren arteko eragin-trukearen garrantzia onartu, ez zuen eragin-trukearen eragina behar bezala aztertu.



3.23. irudia. Furth-ek 1980an argitaratutako *The World of Grown-Ups. Children's Conceptions of Society* izenburuko liburuaren azala.

3.2.2.4. Informazioa prozesatzeari buruzko ikuspegiaren ekarpenak

Gizarte-ezagutzaren garapenaren ikerketari ekarpenak egin dizkion beste ikuspegi bat informazioa prozesatzeari buruzkoa da. Atal honetan, ikuspegi horretan koka daitezkeen hiru teoria azalduko dira; hain zuzen ere, kausa-egozteari buruzkoa, eskemei buruzkoa eta eremuei buruzkoa (Shaffer, 2002).

3.2.2.4.1. Kausa-egozteari buruzko ikuspegia

Kausa-egozteari buruzko ikuspegiaren arabera, gizakia bere inguruko gertakizunak etengabe azaltzen saiatzen den zientzialari intuitiboa da. Gertakari horiek azaltzeko, teoria ezjakinak erabiltzen ditu. Gizarte-munduari dagokionez, gizakia saiatzen da ulertzen pertsonak modu zehatz batean jokatzera bultzatzen dituzten arrazoiak. Horretarako, azaldu nahi duen jokabideari kausa batzuk egozten dizkio. Kausak egoztean, pertsonek gertaeren kausak azaltzen dituzte, eta, denbora pasatu ahala, sakonagoak, abstraktuagoak eta egokiagoak bihurtzen dira.

Kausa-egozteari buruzko ikuspegia batez ere Heider (1958), Kelley (1967, 1972) eta Jones eta Harris (1967) autoreek eginiko ekarpenetan oinarritzen da (Eysenck, 2000; Worchel, Cooper, Goethals eta Olson, 2003). Heider-ek (1958) uste zuen gizakiok bi motibazio indartsu ditugula: alde batetik, mundua koherenteki ulertu nahia, eta, bestetik, mundua nolabait kontrolatzeko beharra. Motibazio horiek asetzeko, gizakiok gai izan behar dugu beste pertsonek egoera guztietan izango duten portaera iragartzeko eta horren zergatiak ulertzeko.

3.24. irudia.
H.H. Kelley
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Kausak egozteko bi modu izan daitezke: barnekoak eta kanpokoak. Barnekoak oinarritzen dira pertsonaren (jokabidedunaren) baitan dagoen eta ikusi ezin den zerbaitetan. Barneko kausak egoztean, portaera gizabanakoaren nortasunaren edo barne-ezaugarrien arabera azaltzen da. Kanpoko kausak egoztean, aldiz, azaldu nahi den portaera izan duen pertsonarengandik at dagoen zerbaitetan oinarritzen da. Kasu horretan, portaeraren kausa hura sortu den egoerari egozten zaio. Gure jokabideei nahiz besteenei kausak egozteak eragina du jokabide horien aurrean izan ditzakegun erreakzioetan, eta, ondorioz, garrantzitsua da barneko eta kanpoko kausak bereiztea (Shaffer, 2002).

Kelley-k, berriz, kausa-egoztearen teoria aberastu egin zuen bere ekarpenekin. Ekarpen nagusiaren arabera, pertsonek gertaera nahiz portaera baten zergatiak azaltzeko, *kobariazio-printzipioa* edo *Anova printzipioa* erabiltzen dute. Printzipio horren arabera, gizakiek, zientzialarien antzera, kausak egozteko informazioa biltzen dute. Informazio hori hiru iturritatik jasotzen dute: espezifikotasunetik, adostasunetik eta sendotasunetik (Kelley, 1967, 1972).

Espezifikotasunak hauxe zehazten du: gizabanakoaren portaera aztergai den egoera horretan bakarrik gertatzen den ala, egoera edozein izanda ere, gizabanakoak antzera jokatzen duen. Portaera jakin hori aztertzen ari garen egoera jakin horretan bakarrik agertzen bada, espezifikotasun handia duela esaten da. Edozein egoeratan gizabanakoak antzera jokatzen badu, berriz, espezifikotasun txikia duela esaten da.

Adostasunak zehazten du egoera beraren aurrean beste pertsonek modu berean jokatuko luketen ala ez. Behatzaileak bere buruari galdetzen dio ea beste pertsonek pertsona horrek bezalaxe (adostasun handia) edo bestela (adostasun txikia) jokatuko luketen egoera horretan.

Azkenik, sendotasunak zehazten du pertsona horrek antzeko egoera batean, iraganean eta etorkizunean, orain bezala jokatu duen eta jokatuko duen (sendotasun handia), ala ez (sendotasun txikia).

Espezifikotasunaren, adostasunaren, sendotasunaren eta haien artean egon daitezkeen konbinazioen arabera, behatzaileak barneko edo kanpoko kausak egozten ditu. Pertsona baten jokabidea espezifikotasun, adostasun eta sendotasun handikoa bada, litekeena da kanpoko kausak egoztea. Adostasuna eta espezifikotasuna txikiak eta sendotasuna handia badira, berriz, litekeena da kanpoko kausak egoztea.

Kobariazio-printzipioa erabili ahal izateko, behatzaileak informazio asko behar du; izan ere, pertsonaren portaerari aztergai den egoeran bertan nahiz beste batzuetan behatu ez ezik, antzeko egoeretan dauden beste gizabanako batzuen portaerari ere behatu behar dio. Baina, zer gertatzen da gizabanakoak lehen aldiz ikusten duen jokabide baten kausak egotzi behar dituenean? Kelley-ren ustez (1967), kasu horretan gizabanakoak *kausa-eskemak* erabiltzen ditu. Kausa-eskema bat hauxe da: ondorio bat lortzeko bi kausaren nahiz gehiagoren artean egon behar duen eragin-trukeari buruzko ikusmoldea (Finchan, 1983; Kelley eta Michela, 1980). Kausa-eskemak zer diren argitzeko, adibide bat erabiliko dugu. Demagun kausa eskema bat dugula, eta horrek arrakasta pertsonaren gaitasunari eta arrakasta lortzeko ahaleginari egozten diela. Hala, arrakasta lortzeko, pertsona batek ahalegin handia egiten duela ikusten badugu, ondoriozta dezakegu pertsona horrek arrakasta lortzeko gaitasun txikia duela (Valencia, 1992).

Aipatu bezala, Jones eta Harris dira kausa-egoztearen ikuspegiari ekarpen garrantzitsuak egin dizkioten beste autore batzuk; izan ere, autore horiek *funtsezko egozpen-hutsegitea* proposatu zuten (Jones eta Harris, 1967). Funtsezko egozpen-hutsegitea hau da: beste pertsonen portaera azaltzeko, barneko kausei balio handiegia emateko eta kanpokoak gutxiesteko joera (Ross, 1977; Hewstone eta Antaky, 1988).

Orain arte aipatutako guztia kontuan hartuta, garapenaren psikologoak hasi ziren kausa-egoztearekin zerikusia zuten zenbait gairi buruzko ikerketak egiten. Besteak beste, honako gai hauek ikertu zituzten: prozesu horien guztien sorrera eta garapena; prozesu horiek portaeran duten eragina, eta prozesu horietan testuinguruaren arabera egon daitezkeen desberdintasunak. Ikerketa horietatik zenbait ondorio atera ziren, eta Durkin-ek (1995) jaso zituen. Horiek kausalitatearen ulermenaren, gero azalduko den baztertze-printzipioaren eta funtsezko egozpen-hutsegitearen garapenari buruzkoak dira.

Kausalitatearen ulermenari dagokionez, ikerketek adierazten dute haurrek txikitan garatzen dutela (Frye, 1991; Premack, 1991, denak *in* Durkin, 1995). Adibide gisa, Leslie-ren ikerketa (1982 *in* Durkin, 1995) aipatuko dugu. Horretan, ikusmen-arreta neurtzeko tresnak erabili zituzten, eta egiaztatu zuten 4-8 hilabeteko haurrak gai zirela kausalki erlazionatuta ziruditen gertaera espazial soilak (adibidez, objektu batek beste baten aurka talka egin, eta azken hori mugitu egiten da) eta kausa argiak ez zituzten antzeko gertaerak (adibidez, bigarren objektu bat, itxuraz, kausarik gabe mugitu egiten da) bereizteko.

3.25. irudia. 4-8 hilabeteko haurrek gaitasuna dute bereizteko kausalki erlazionatuta diruditen gertaera espazial soilak eta kausa argiak ez dituzten antzeko gertaerak (argazkia: L. Reizabal).

Ikerketek adierazten dutenaren arabera, haur txikiek ingurunean zer gertatzen den kontrolatzen ikasteaz gain, oso gogoko dute kausa-efektu harremanak aurkitzea eta horiek motibagarritzat hartzen dituzte (Jennings, 1991, 1993; Mecer *et al.,* 1986; Sullivan eta Lewis, 1988; Watson, 1972, denak *in* Durkin, 1995). Sullivan-ek eta Lewis-ek (1988 *in* Durkin, 1995), adibidez, urtebeteko haurrak jarri zituzten tresna batean, *Barrio Sesamo* telesaioko musika eta argazki bat aterarazten zituen aparatu bat erabiltzen irakasten zuena. Haurren % 70ek minutu gutxitan ikasi zuen aparatua erabiltzen, eta, ikasi zutela eta, kontent eta gustura zeudela adierazten zuten.

Bigarren urtetik aurrera gutxi gorabehera, areagotu egiten da lorpenengatik harrotasuna adierazteko joera (Bullock eta Lutkenhaus, 1988; Lutkenhaus eta Bullock, 1991; Stipek *et al.,* 1992, denak *in* Durkin, 1995). Esaterako, Bullock-ek eta Lurkenaus-ek (1988 *in* Durkin, 1995) 17-32 hilabeteko haurrak aztertu zituzten, bloke-jolasak eraikitzen, garbitzen eta antzeko jarduerak egiten ari zirela. Behatzaileek jakin nahi zuten ea haurrek beren lanaren emaitzengatik interesik adierazten ote zuten, eta ikusi zuten 17 hilabeteko haur askok eta 32 hilabeteko guztiek adierazten zutela interesa.

3. edo 4. urterako, haurrak gai dira berek eta zoriak sorrarazitako ondorioak bereizteko. Schneider eta Unzer autoreek (1992 *in* Durkin, 1995) ikerketa bat egin zuten eskolaurreko haurrekin, bi jostailuz baliaturik. Jostailuetako bat piztu egin behar zen, argiak eta soinua egin zitzan; besteak, aldiz, argiak eta zaratak egiten zituen, piztu beharrik gabe. Jostailuak oso gustuko zituztela adierazten zuten jokabideak agertu zituzten haurrek. Hala ere, berehala aspertu ziren piztu beharrik ez zeukan jostailuaz; ez, ordea, piztu behar zen jostailuaz. Hori dela-eta, autoreek zera ondorioztatu zuten ezen eskolaurreko haurrak beren ekintzen kausalitateaz konturatzen direla.

Laburbilduz, badirudi kausalitatearen ulermena txikitan garatzen dela. Hala ere, gertaera bat hainbat modutan azal daiteke, eta, ondorioz, gizarte-ezagutzaren beste erronka bat kausarik gertagarriena aurkitzea da, eta horretarako ezinbestekoa da *baztertze-printzipioa* garatzea (Durkin, 1995). Baztertze-printzipioa aplikatzen denean, kausa bati garrantzi txikiagoa ematen zaio, baldin eta beste kausa bat(zu)ek gertakaria azaltzen badu(te) (Ross, 1981).

Gai horri buruzko ikerketetan lortutako emaitzetatik ondorioztatzen da eskolaurreko haurrek baztertze-printzipioa aplikatzen dutela, batez ere kanpoko kausa nagusia denean (Aloise eta Miller, 1991; Karniol eta Ross, 1979; Lepper *et al.,* 1982; Newman eta Ruble, 1992; Shultz eta Butkowsky, 1977, denak *in* Durkin, 1995). Aloise-k eta Miller-ek (1991 *in* Durkin, 1995), adibidez, honako egoera hau aurkeztu zieten hainbat haurri: «*Anaia Nagusi* batek zera esan zion haur bati: "*A panpinarekin jolasten bazara, gero B panpinarekin jolasten utziko dizut*". Haurra orain A panpinarekin jolasten ari da. Zergatik jolasten ari da orain A panpinarekin?» Eskolaurreko haurrek baztertu egiten zuten istorioko haurrak A panpinarekin interesik edukitzeko aukera, eta bazekiten haurrak benetan nahi zuena B panpinarekin jolastea zela. Hala, bazirudien ulertzen zutela, zenbaitetan, geroagoko helburu bat lortzearren, nahi ez diren gauzak egin behar direla (kasu horretan A panpinarekin jolastu). Beraz, eskolaurreko haurrek baztertze-printzipioa erabiltzeko gaitasuna dute.

Azkenik, funtsezko egozpen-hutsegiteari dagokionez, honako hau frogatu da: kausalitatea kanpoko edo barneko kausei egotz dakiekeen testuinguruetan, haur txikiek kanpokoei egozteko joera dutela (Ruble *et al*., 1979; Higgins eta Briant, 1982, denak *in* Durkin, 1995). Ikuspegi horretatik, pertsona batek bere ekintzen aurrean duen erantzukizuna ulertzea garapen soziokognitiboaren ondoriotzat har daiteke.

Garapenaren psikologiaren ikuspegitik eginiko lanetan lortutako ondorio hori ez dator bat gizarte-psikologiaren zenbait ondoriorekin (Durkin, 1995). Izan ere, gizarte-psikologoek funtsezko egozpen-hutsegitea helduen arrazoitzeko estrategien isuritzat hartzen dute. Garapenaren psikologiaren ikuspegitik, aldiz, egozpen-hutsegitea informazioaren prozesaketa sofistikatu baten erakusgarri da. Hala, heldu batek jokabide baten ardura horren egileari egoztea isuritzat hartzen da, egoerari dagokion garrantzia kontuan hartzen ez duelako. Haurrak jokabidearen ardura egoerari egozten badio, berriz, ondorioztatzen da ez dituela barneko prozesu kognitiboak kontuan hartu.

Kassin eta Prior autoreen (1985 *in* Durkin, 1995) ustez, kontraesan hori ironia bat da; izan ere, garapenaren ikuspegiak funtsezko egozpen-hutsegitearen beste azalpen bat garatzen lagundu du. Azalpen horren arabera, egozpen-hutsegitea ez da automatikoa, eskuratua baizik; egokitzeko balio du, eta, unibertsala izan beharrean, testuinguruaren araberakoa da. Beavois-ek eta Dubois-ek (1988 *in* Durkin, 1995),

adibidez, frogatu zuten haurrek barneko kausak egozteko joera dutela, baldin eta helduek egingo luketen egozpena ezagutzen badute. Libreki erantzuteko aukera ematen zaienean, berriz, ez. Emaitza horien arabera, Mendebaldeko haurrek badakite pertsona helduek uste dutela ekintzen erantzukizuna egileei dagokiela (hau da, funtsezko egozpen-hutsegitea egiten dutela) eta haiek ere hala egitea espero dutela.

Hala ere, gizarte-psikologiak ekarpen garrantzitsuak egin dizkio kausalitatearen ulermenaren garapenaren ezagutzari. Ekarpen horiek honako gai hauek landu dituzte, besteak beste: haurrek jokabideak azaltzeko erabiltzen dituzten kausak; gizarte-errefortzuek kausak egoztean izan dezaketen eragina, eta arrazoibide-mailako aldaketak (Beavois eta Dubois, 1988; Costanzo eta Dix, 1983, denak *in* Durkin, 1995). Aipatu bezala, zenbait ikerketatan lortutako emaitzek zalantzan jartzen dute haurrek jokabidearen barneko kausak aintzat hartzeko gaitasunik ez dutela (Miller eta Aloise, 1989 *in* Durkin, 1995). Hain zuzen ere, Higgins eta Parsons (1983 *in* Durkin, 1995) autoreek egiaztatu zuten 4 eta 5 urteko haurrek barneko kausak egotz ditzaketela baldintza jakin batzuetan. Horrek adieraz dezake beren bizipenen eta baldintzen araberakoa dela barneko faktoreei edo kanpokoei egozten dieten garrantzia. Adibidez, eskolaurreko haurrek badakite zenbaitetan kanpoko indarrek zehazten dutela beren jokabidea zein ikaskideena. Testuinguru horretan, litekeena da jokabidea kanpoko kausei egozteko joera handiagoa izatea. Beraz, kontua ez da jokabideak barneko kausei egozteko gaitasunik ez izatea, beren bizipenek eta baldintzek jokabideak kanpoko kausei egoztera bultzatzea baizik.

3.26. irudia. Higgins-ek eta Parsons-ek (1983) egiaztatu zuten 4-5 urteko haurrek jokabideak barneko kausei egotz diezazkieketela baldintza jakin batzuetan (argazkia: L. Reizabal).

Kausa-egozteari buruzko teoriak zenbait kritika jaso ditu. Besteak beste, Shaffer-en (2002) ustez, kausa-egozteari buruzko ikuspegiak ez ditu behar bezala azaltzen egozpenen garapena eragiten duten prozesuak; izan ere, ikuspegi horrek gizarte-bizipenaren arabera azaltzen du garapena, baina bizipen hori nolakoa den zehaztu gabe. Horrez gain, Shaffer-ek (2002) kritikatzen du, orobat, ikuspegi teoriko horretan oinarrituz egin diren ikerketa gehienak, laborategian eginak daudenez baliagarritasun ekologiko txikia dutelako.

Ikuspegiak jaso duen kritikarik garrantzitsuenaren arabera, teoria horrek gizabanakoa behatzaile hotz eta arrazionaltzat hartzen du, eta behatzaile horren helburua, gizarte-ingurunean kausa-efektu harremanaren ulermen egokia lortzea da. Hewston eta Jaspars (1984 *in* Durkin, 1995) eta antzeko psikologoek kausa-egoztearen ikuspegi sozialagoa aldeztu dute. Horren arabera, kausa-egozteak sozialak dira, jatorri soziala dutelako (eragin-truke sozialetan sortzen dira), objektu sozialei buruzkoak direlako (pertsonak), eta taldeetako kideek partekatzen dituztelako.

Taldeetako kideek partekatzen ote dituzten egiaztatzeko, hainbat kulturatako kideek egindako egozpenak alderatzen zituzten zenbait ikerketa egin ziren. Ikerketa horietan, hipotesi hori egiaztatu zen; hau da, badirudi egozpenen edukiak eta azalpen-faktoreen garrantzia kulturaren arabera aldatzen direla. Horrekin batera, frogatu zen neska-mutilek beren kulturaren azalpenak barneratzen dituztela, aurreiritziak eta estereotipoak barne. Kultura-esperientziak egozpenari buruzko arrazoibidearen izaeran eta garapenean duen eraginak zubi berriak irekitzen ditu garapenaren psikologiaren eta psikologia sozialaren artean (Hewstone, 1989 *in* Durkin, 1995).

3.2.2.4.2. Eskemak gizarte-ezagutzan

Gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketetan eragin handia izan duen beste teoria bat eskemei buruzkoa da; izan ere, generoaren ulermena eta antzeko gaien garapena aztertzeko erabili izan da. Eredu horren arabera, gizarte-munduari buruzko ezagutzaren zati handi bat eragin-truke dinamikoetan parte hartuz lortzen da; izan ere, eragin-truke horietan, gizabanakoak *eskema* izeneko oinarrizko irudikapenak eraikitzen baititu.

Eskemak hainbat abstrakzio-maila izan dezaketen ezagutza multzoak dira, eta errealitateko eremu guztiei buruzko informazioa biltzen dute. Eskemen funtzioak honako hauek dira: batetik, estimuluak identifikatzea; bestetik, informazioa zehazki eta azkar jasotzea; bestalde, esperientzia egituratzea eta oroimenean zer informazio gordeko den zehaztea; azkenik, jasotako datuak lantzea, osatzea eta interpretatzen laguntzea (Marchesi, 1999).

Gizarte-ezagutzaren garapena ikertzeko egin ohi diren lanetan, batez ere gidoi edo *script* izeneko eskemak erabili dituzte. Gidoi bat ekintza segida ordenatu baten

eskema da, helburu bat lortzearren kultura batean eta espazio-denbora testuinguru zehatz batean gertatzen dena. Gidoiaren kontzeptua argitzeko, Schank eta Abelson (1977) autoreek gidoi hau erabili zuten, bezero batek jatetxe batera afaltzera joatearen inguruan eraikiko lukeena (Nelson, 1981: 102):

Gidoia: jatetxea.

Rolak: bezeroa, zerbitzaria (mutila edo neska), sukaldaria eta kutxazaina (neska edo mutila).

Helburua: afaltzea (beste helburu batzuk ere sar daitezke; atsegina izatea, adibidez).

1. Azpigidoia: jatetxean sartzea.

Libre dagoen mahaia bilatu; non eseri erabaki; mahaira joan; eseri.

2. Azpigidoia: afaria eskatu.

Karta eskatu; irakurri; zer jan erabaki; zerbitzariari eskatu; karta zerbitzariari eman.

3. Azpigidoia: jatea.

Janaria jaso; jan.

4. Azpigidoia: jatetxetik irten.

Kontua eskatu; kontua jaso; begiratu; kutxara joan; ordaindu; jatetxetik irten.

Gidoiak ez dira atal zehatz bati buruzko irudikapenak, atal guztien ikuspegi orokorra baizik. Gizarte-inguru zehatzetatik sortu; horietan aplikatzen dira, eta horiei esker, pertsonek iragarpenak edota inferentziak egin ditzakete. Zehatzak eta espezifikoak izanik, oso erabilgarriak dira gizarte-ezagutzaren garapenaren hasiera deskribatzeko (Nelson, 1981). Gidoi horiek pertsonek eraikitzen dituzte eguneroko bizitzari behatuz. Ikuspegi horretatik, gizarte-ezagutzaren garapena gidoi-pilaketa bat da.

3.27. irudia.
Katherine Nelson
(Argazkia: www.piaget.org)

Katherine Nelson da gidoien garapena gehien ikertu duen psikologoetako bat. Nelson ohartu zen Piaget-ek sortutako arrazoibide-ariketak eta antzekoak ebaztean huts egiten zuten haur txikiek, arrazoibide-maila bereko ariketak ondo ebazten zituztela lan horien gaia eguneroko jarduerei buruzkoa zenean. Hori azaltzeko, Nelson-ek gidoiei buruzko teoriaren beste idatzaldi bat proposatu zuen: Gertakari Orokorrei buruzko Irudikapena (*General Event Representation*) (Nelson, 1986a, 1986b). Horren arabera, gizabanakoak eguneroko bizi-atalei behatuz lortzen duen esperientzia sozialetik eratortzen da ezagutza batez ere. Batzuetan, behaketa hori zuzeneko bizipenetan oinarritzen da; beste batzuetan, berriz, ipuinetan, dokumentaletan eta antzekoetan behatutako bizipenetan. Gizarte-esperientzia horietatik abiatuz, pertsonak buruan irudikapenak eraikitzen ditu.

Eraikuntza-prozesuan, irudikapenek bi abstrakzio-maila izaten dituzte (Nelson, 1986b). Oinarrizko mailan, irudikapenek eduki hauek dituzte: alde batetik, gertakari zein atal zehatz batean parte hartzen duten objektuei eta pertsonei buruzko informazioa; bestetik, atal horretan gertatzen diren gertaerak. Honako hau da atal zehatz baten adibidea: "1996ko otsailaren 6an ospatu zen Maiteren urtebetetze-festa".

2. mailan, berriz, gizabanakoa konturatzen da askotan atal zehatzek zenbait elementu komun dituztela, eta, orduan, abstrakzioak egin eta gidoiak eraikitzen ditu; hau da, gizabanakoa konturatzen da zenbait atalek eredu orokor berdina dutela. Nelson-ek horiei gertakariak (*event*) esaten die. Irudikapen bat atal batzuk dituen gertakari bati buruzkoa denean, Nelson-ek *gertakari orokorrei buruzko irudikapena* esaten dio. Irudikapen mota horren adibide bat "urtebetetze-festei" buruzko eskema da.

3.28. irudia. Honako hau da atal zehatz baten adibidea: "1996ko otsailaren 6an ospatu zen Maiteren urtebetetze-festa" (argazkia: L. Reizabal)

Gidoiak eraikitzeko prozesua, kognitiboa ez ezik, soziala ere bada (Nelson, 1986a, 1986b). Alde batetik, inguruko mundua ulertzeko haurrak egiten duen ahalegin kognitiboaren emaitza da. Bestetik, soziala da, haurrek parte hartzen duten gertaera guztiak kulturalki definituta daudelako. Ondorioz, gidoiek kulturalki definitutako gertaerak irudikatzen dituzte nagusiki.

Asko dira gidoien garapena aztertu duten ikertzaileak. Nelson-ek eta laguntzaileek, adibidez, ikerketa bat egin zuten 3-8 urteko haurrekin (Nelson eta Gruendel, 1981). Janari-dendan, urtebetetze-festa batean eta antzeko egoera ezagunetan gertatzen zenaren inguruan galdera hau egiten zieten: "Zer gertatzen da zu X-ra joaten zarenean?". Ikerketa horretan hauxe egiaztatu zuten: 3 urteko haurrak ere gai zirela erantzunak emateko segidatan antolatutako gidoi koherente eta orokorretan oinarrituta. Aurkikuntza hori geroago egin diren hainbat ikerketatan ere berritu da (besteak beste, Fivush, 1984; Hudson, 1990, 1993; Hudson eta Nelson, 1986; Hudson eta Shapiro, 1991).

Hudson-en ustez (1993), haurren erantzunek aipagarriak diren ezaugarri batzuk dituzte. Alde batetik, gertakari zehatzei buruzko xehetasunetan oinarritu beharrean, informazio orokorra biltzen dute (janari-dendaren kasuan, "gauzak erosi"). Bestalde, erantzuteko orduan, "zu" izenordaina eta indikatiboko orainaldia erabiltzen dituzte, eta horrek informazioaren orokortasuna adierazten du. Azkenik, ekintzen sekuentzia koherentea eta denboran ordenatua egoten da, eta horrek adierazten du adin horretako haurrek gertaera ezagunak denboran ordenatutako atal-segidatzat hartzen dituztela. Erantzun horiek ikusita, Hudson-ek honako hau ondorioztatzen du: haurrek 3. urterako badutela gertaera sozialei buruzko ezagutza orokorra, eta eskematikoki antolatuta dagoela. Geroago egindako ikerketa batzuetan egiaztatu denez, haurrek 16. hilabeterako badute eguneroko gertaera-segidei buruzko ezagutza antolatua.

Gidoien garapena gertatzen den moduari buruzko ikerketek diotenez, haurrak gidoietan oinarrituz erantzuteko gai dira, gertakariekin esperientzia bakar bat izan eta gero, gidoiak esperientzia bakanetik eraikitzen dituztela iradokiz (Fivush, 1984; Nelson eta Gruendel, 1981; Hudson eta Nelson, 1986). Hudson-ek (1993) adierazten duen bezala, gidoiak gaitasun kognitiboen garapenaren eta, nagusiki, esperientziaren ondorioz (Fivush, 1984) gero eta landuagoak (gertakariaren zati diren gero eta ekintza gehiago aipatzen dituzte) eta konplexuagoak dira (gero eta ekintza alternatibo gehiago biltzen dituzte).

Egoera ezagunen inguruko gidoiak eraikitzeko gaitasunari esker, haurrek badute istorioak eta iraganeko gertaerak ulertzeko, komunikatzeko, etorkizunerako gertakariak planeatzeko, munduari buruzko ezagutza antolatzeko eta beste hainbat gauza egiteko aukera emango dien ezagutzaren oinarria. Ildo horretatik, Nelson-en eta Grundel-en ustez (1981), gidoiak ezagutzaren garapenaren oinarrizko multzotzat har daitezke.

Laburbilduz, ikuspegi horretatik, ezagutzaren garapena irudikapenen pilaketa da, kultura bateko kideek askotan parte hartzen duten gertakariei buruz eraikia. Haurrek irudikapen horiek eraikitzen dituzte eguneroko bizitzari behatuz edo gurasoengandik, irakasleengandik, berdinkideengandik, komunikabideetatik eta antzeko sozializazio-agenteengandik jasotzen duten informaziotik abiatuz.

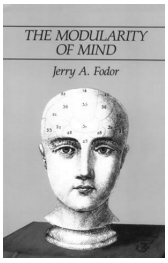
Eskemei buruzko ereduak hainbat kritika jaso ditu. Horien artean, Murray Thomas-ek (2001) egindakoa dago, Nelson-ek (1986) berak onartzen duena. Haren aburuz, ez dago batere argi haur txikiek gertaerei buruz hasieran dituzten eskemak poliki erlazionatzen diren atal bereiziak diren edo eskema hasieran unitate orokor bat den eta, denbora pasatu ahala, espaziozko eta denborazko osagai zehatzagotan bereizten den.

3.2.2.4.3. Eremutan oinarritutako ereduak

Ezagutza eremutan antolatuta dagoela aldezten duten ereduak, 3.1.2. puntuan aipaturiko eztabaidaren ondorioz sortu ziren (Rodrigo, 1994). Eztabaidagai zen adimena edozein gai interpreta dezakeen sistema kognitibo bateratua den ala gai bakoitza interpretatzeko ezagutza-sistema bereziz osaturik dagoen (Gómez eta Nuñez, 1998).

Eremutan oinarritutako ereduak oinarrizko bi ideiatatik abiatzen dira (Rodrigo, 1994). Alde batetik, aldezten dute garapenean gertatzen diren aldaketarik garrantzitsuenak ezagutzaren egituran gertatzen direla. Bestetik, aldarrikatzen dute aldaketa horiek lokalak direla eta, ondorioz, ez diotela ezagutza-sistema osoari eragiten. Hala, aldatu egin daitezke garapen-ereduak eremuen arabera.

Eremutan oinarritutako zenbait teoria daude. Horiek guztiak 3.1.2. atalean azaldu diren honako bi korronte teoriko hauek biltzen dituzte: teoria modularrak eta eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzko teoriak.



3.29. irudia.
"The modularity of mind"
liburuaren azala

Teoria modularren oinarri teorikoa Jerry Fodor filosofo eta hizkuntzalariaren ikusmolde modularista da, *The modularity of Mind* (Fodor, 1983) izenburuko liburuan jasotzen dena. Fodorren ustez, giza gogamenaren funtzionamenduaz arduratzen diren bi prozesatze-sistema daude: sarrera-sistemak eta sistema nagusia. Sarrera-sistemak *modulu* izeneko berezko prozesatze-mekanismoak dira. Modulu horiek zenbait ezaugarri dituzte: jaiotzetikoak eta unibertsalak dira; haien artean ez dago inongo loturarik; eremu zehatz bati buruzko informazioa prozesatzen dute soilik; neurona-oinarri finkoa dute; azkenik, moduluen funtzionamendua beti berdina da (estimuluek aktibatzen dituzte eta automatikoki funtzionatzen dute abiadura handiz).

Sistema nagusiak, berriz, pentsamendua eta arrazoibideak biltzen dituzten prozesu kognitiboei dagozkie, eta ez daude modulutan antolaturik. Fodor-ek prozesu kognitibo nagusiei *prozesadore nagusi* esaten die, eta haien funtzionamendua ez da moduluena bezalakoa. Izan ere, motelak dira; ez dute soilik eremu zehatz bati buruzko informazioa prozesatzen; ez dira nahitaez aktibatzen (nahi izanez gero, pertsona batek zerbaitetan ez pentsatzea erabaki dezake), askotan kontzientziaren kontrolpean jarduten dira, eta helburu kognitibo orokorrak lortzeko prestaturik daude.

Fodor-en ustez (1983), gogamenak honela funtzionatzen du: ingurunetik datorren informazioa zentzumenezko transduktore batzuetatik igarotzen da (ikusmenezkotik, entzumenezkotik, ukimenezkotik…), eta horiek informazioa modulu bakoitzak prozesa dezakeen formatuan jartzen dute. Modulu bakoitzerako

informazio espezifiko bat dago, eta informazio hori beste moduluetarako kognitiboki barneraezina da. Behin informazioa prozesatu eta gero, modulu-sistema bakoitzak informazioa prozesadore nagusiarentzat ulergarria den Gogamenaren Hizkuntzazko formatu erkidean jartzen du.

Sistema horren garapenari dagokionez, moduluak funtzionatzen hasten dira, garunaren heldutasuna garatzen den heinean. Hala, ontogenia unibertsalari jarraituz garatzen direla dio Fodor-ek. Prozesadore nagusiaren garapena, berriz, ez da ontogenia unibertsalaren araberakoa; izan ere, aztergai ez den "entitate"tzat hartzen du, eta uste du horren inguruan "ez dagoela ezer jakiterik" (Fodor, 1983: 165 gaztelaniazko edizioan).

Beraz, Fodor-en ikuspuntuaren arabera, heldu baten eta haur baten arteko ezberdintasun bakarra kuantitatiboa da: haurrak helduak bezainbeste modulu ditu, baina ez dira guztiz funtzionalak. Hala, ezagutzaren garapena dagokio moduluen oinarri diren prozesuen heldutasunari eta horiek aplika daitezkeen konputazio motak zabaltzeari (Fodor, 1972 *in* Gutierrez, 2005).

Fodoren planteamenduetan oinarritutako teoriak *gogamenaren teoria* izeneko gaitasun soziokognitiboen multzoaren garapena azaltzeko erabili dira (ikus IX. kapitulua). Hala ere, modulutan oinarritutako teoriek hainbat kritika jaso dituzte. Marslen-Wilson eta Tyler (1987) autoreek, adibidez, hau diote: sarrera-sistemen eta prozesadore nagusiaren arteko bereizketa funtsik gabekoa dela. Baieztapen hori egiaztatzeko, hizkuntzaren kasua jartzen dute. Hizkuntza prozesatzean diskurtsoa eraikitzeko beharrezkoa den hainbat informazio integratzeko gaitasuna dago, eta hori ezinezkoa litzateke, hizkuntza-estimuluen prozesatzea modularra balitz.

Beste kritika baten arabera, teoria modularistek ez diote testuinguruari zor zaion garrantzia ematen; izan ere, teoria horien arabera, testuinguruak aurrez programatutako ezagutzak eta gaitasunak agerrarazten ditu soilik (Pérez Pereira, 1995). Ikuspegi modularistek jaso dute kritikarik, ezagutzaren deskribapen zatikatuegia egiteagatik (Rodrigo, 1994). Palacios-ek (1999) ere, eredu modularistak kritikatzen ditu giza garunaren ikusmolde zurrunegia dutelako, eta hori ez da egokia, giza garunaren ezaugarri bat plastikotasuna baita.

Azkenik, eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzko teoriak aldezten dituzten autoreek egindako kritika aipatuko dugu. Horren arabera, gogamena ez dago moduluz osatuta, eremuz baizik. Eremu bat, ezagutza-arlo bati buruzko buruirudikapenen multzoa da, eta printzipio batzuk eta kontzeptu-sistema berezi bat dagozkio. Eremu horiek ez daude bereizirik. Haien artean lotuta daude prozesatze-mekanismo orokor batzuen bitartez. Izan ere, mekanismo horiei esker, eremu bereziko ezagutzaren garapena gertatzen da.

Ikuspuntu horren arabera, garapena teoria tolesgabeak (*naive theories*) lantzeko prozesua da. Teoria horiek errealitatearen eremu zehatz bati buruzko ezagutza-egiturak dira. Egitura horiek gero eta antolatuagoak eta iraunkorragoak dira, eta errealitatea azaltzeko eta horretara egokitzeko baliagarri diren uste-sistema gisa funtzionatzen dute. Teoria horiek eraikitzeko, gizakiak jaiotzetiko joera batzuk ditu, eta horiek, testuinguruarekin dituen lehen eragin-trukeetan gidatu ez ezik, horietatik informazioa eskuratzen ere laguntzen diote.

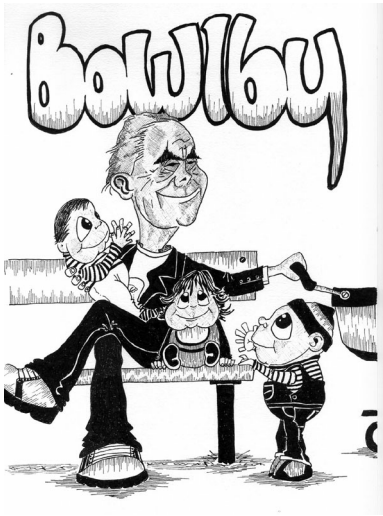
Hainbat eremutan ezagutzak azkar eta erraz eskuratzen dira. Beste hainbatetan, berriz, ezagutzak lortzea askoz ere gehiago kostatzen da, eta, ondorioz, garapena motelagoa da (Hatano eta Takahashi, 2005). Azkar eta erraz lortzen diren ezagutzei oinarrizkoak esaten zaie (Siegler eta Crowley, 1994; Wellman eta Inagaki, 1997). Ezagutza horiek ezinbestekoak dira, espezieak iraungo badu, eta kultura zein azpikultura orotako kideek erkide dituzte. Ezagutza horiek haurrek txikitan eskuratzen dituzte, ahalegin handirik gabe, gizakiak horretarako prestaturik baitaude (Hatano eta Takahashi, 2005). Eremu horien artean, gogamenaren teoria izeneko pertsonarteko gaitasun multzoa dugu (ikus IX. kapitulua).

Polikiago eta ahalegin handiagoz eskuratzen diren ezagutzak biltzen dituzten eremuei, berriz, periferikoak esaten zaie. Eremu horiek gizabanakoak bere ogibide edo zaletasunen bidez eskuratzen dituen ezagutzekin zein gaitasunekin erlazionatuta daude.

Azken urteotan, eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzko teoriek indar handia hartu dute, eta asko dira horiek erabiliz ikertu diren gizarte-ezagutzaren garapenaren alderdiak (besteak beste, beste pertsonen eta politikaren inguruko ezagutzaren garapena). Ikuspegi horri egin zaion kritika nagusia izan da ezagutzaren deskribapen zatikatuegia egitea (Rodrigo, 1994).

3.2.2.5. Etologiaren ekarpena

Etologiaren ekarpena, atxikimenduari buruzko teoriaren (Bowlby, 1969) eskutik datorkigu; hain zuzen ere, teoria horren baitan proposatzen den Barneko Eredu Aktiboa (*Internal Working Model*) izeneko kontzeptuaren eskutik. Kontzeptu hori Bowlby-k (1969) proposatu zuen, eta, geroago, Bretherton eta Waters (1985) eta Main, Kaplan eta Cassidy (1985) autoreek garatu zuten. Barneko Eredu Aktiboa (BEA) norberaren, atxikimendu-irudien eta atxikimendu-harremanaren inguruko irudikapen bat da. Zentzu zabalago batean, atxikimendu-harremana gertatzen den testuinguru fisikoaren zein sozialaren irudikapena ere hartzen ditu (López, 1993).



3.30. irudia. John Bowlby (1907-1990) (Marrazkia: Kepa Etxebarria).

Haurrek BEA eraikitzen dute, beren esperientzia interaktiboan oinarrituz, baina ez atxikimendu-irudiarekin egoera zehatz batean izandako eragin-trukean, atxikimendu-harremanean esanguratsuak diren gertaerak orokortuz baizik (Main, Kaplan eta Cassidy, 1985). BEA gizabanakoak zaintzailearekin dituen eragin-trukeen kalitatearen araberakoa da, eta atxikimendu-irudiaren erabilgarritasunaren eta eskuragarritasunaren inguruko itxaropenak, usteak eta emozioak ez ezik, norberak atxikimendu-irudiaren babesa eta afektua lortzeko gaitasuna ere hartzen ditu. Hala, haurraren premiekin sentiberak izan eta erne dauden zaintzaileak dituzten haurrek beren burua onartutzat, balioetsitzat eta besteen afektua lortzeko gaitzat hartu ohi dute. Halaber, haurrek eraikitzen duten irudikapenaren arabera, zaintzaileak haien premiei erantzuteko prest dauden pertsona fidagarriak dira, eta, hortaz, harremanaren inguruko itxaropen positiboak garatzen dituzte.

Haurraren premiekin inongo sentiberatasunik izan ez eta erne ez dauden zaintzaileak dituzten haurrek, berriz, oso bestelako irudikapenak eraikitzen dituzte. Maitasunik merezi ez duen eta besteen afektua lortzeko gaitasunik ez duen pertsonatzat hartzen dute beren burua. Eraikitzen duten irudikapenaren arabera, zaintzaileak haien premiei erantzuteko prest ez dauden pertsona fidagaitzak dira, eta, azkenik, harremanaren inguruko itxaropen negatiboak garatzen dituzte (Bowlby, 1969).

BEAk pertsonaren eta atxikimendu-erlazioaren historiako hainbat unetan eraikitzen direnez, litekeena da gizabanakoak BEA ezberdinak eraikitzea, eta horiek kontrajarriak egotea. Litekeena da, gisa berean, BEA bakoitza, estimulu jakin batzuei erantzuteko, eragin-trukearen une batean aktibatzea (Marrone, 1993).

BEAk eragin handia izan dezake geroagoko garapenean. BEA positiboak eraikitzen dituzten haurrek zaintzaileenganako atxikimendu ziurra garatu ohi dute. Hala, erronkei aurre egiteko beharrezkoa den autokonfiantza eta segurtasuna izan ohi dute, eta bai lagunekin, bai bikotekidearekin, elkarrekiko konfiantzan oinarritutako erlazio positiboak garatzeko joera izaten dute. Helduaroan fidagaitza den edo enpatiarako, konpromisorako, elkarrekikotasunerako eta antzekoetarako gaitasunik ez duen norbaitekin topo eginez gero, badakite egokiena dela pertsona horrekiko harremana etetea eta bilatzen jarraitzea (Shaffer, 2002).

BEA negatiboak eraiki dituzten haurrek, berriz, atxikimendu ez-ziurra garatzeko joera dute. Ondorioz, ez dute erronkei aurre egiteko beharrezkoa den autokonfiantzarik eta segurtasunik eta mesfidantzan oinarritutako erlazioak garatzeko joera izaten dute. Helduarora iristean, harremanetatik ez dute ezer onik espero izaten, eta ez dakite beste pertsonekin nola erlazionatu. Hala, harremanak ekiditen saiatzen dira (Shaffer, 2002).

Atxikimenduari buruzko teoriari egindako kritiken artean, honako hauek azpimarratuko ditugu: batetik, atxikimendu kontzeptuak ez dituela jasotzen haurrek dituzten harreman mota guztiak; bestetik, haurrek zenbait atxikimendu-harreman dituztela eta horietako batzuk beste batzuk baino garrantzitsuagoak direla (Hay, 1983; Rodrigo, 1987, denak *in* Arranz, 1998).

3.2.2.6. Gatazka soziokognitiboari buruzko teoria

Gatazka soziokognitiboari buruzko teoria (Doise, Mugny eta Perret-Clermont, 1975; Mugny eta Doise, 1978a, 1978b, 1979 1981) ez da erabili gizarte-ezagutzaren garapena aztertzeko. Hala ere, garrantzitsutzat jo dugu hari buruzko azalpentxo bat eranstea, ezagutzaren eraikuntzan gertatzen diren prozesu sozialetan oinarritzen baita. Eredu horren arabera, gizarte-inguruak izugarrizko eragina du ezagutzaren garapenean; izan ere, honakoa proposatzen du: problema bat ebatzi nahian dabiltzan bi pertsonaren zein gehiagoren artean gertatzen diren eragin-truke sozialak direla, garapen kognitiboa bultzatzen dutenak.

3.31. irudia.
W. Doise (1935 -)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Teoria horren arabera, eragin-truke batean parte hartzen ari direnek ikuspuntu ezberdinak dituztenean ebatzi behar duten problemari buruz, gatazka soziokognitibo bat pizten da. Gatazka soziokognitibo horren ondorioz, parte-hartzaileen ikuspuntuak koordina daitezke, eta, hala, aurrekoa baino hobea den konponbide konplexuago batera irits daiteke; hala, ezagutza-egitura berriak eraikiko dira. Hori dela-eta, gatazka egituratzailea dela esaten da.

Baina gatazkak ez dira beti egituratzaileak izaten. Horretarako, bai gizabanakoak, bai gatazkak, baldintza batzuk izan behar dituzte (Carugati eta Mugny, 1988). Gatazkari dagokionez, honako ezaugarri hauek izan behar ditu: (a) parte-hartzaileen ezagutza-mailak heterogeneoa izan behar du; (b) gizabanakoen arretaguneek kontrajarriak edo kontrakoak izan behar dute; (c) pertsonen ikuspuntuek dibergenteak izan behar dute; (d) haiek proposatzen dituzten soluzioak zalantzan jarri behar dira.

Gizabanakoak bete behar dituen baldintzak, berriz, honako hauek dira: batetik, erantzunak bereizteko eta erantzun horiek uztartzen dituen erantzun berri bat garatzeko beharrezkoak diren eskema kognitiboak izan behar ditu. Bestetik, komunikatzeko eta eragin-trukean parte hartzen ari diren beste pertsonek igortzen dioten informazioa behar bezala interpretatzeko gaitasuna izan behar du (Carugati eta Mugny, 1988).

Baldintza horiek betez gero, gatazkak eragin egituratzailea izaten du. Gero, garapena automatizatu egiten da. Horrenbestez, gizabanakoak gatazka soziokognitiboari esker lortutako aurrerapen kognitiboak erabili ahal izango ditu, egitura bereko arazoak bakarka ebatzi behar dituenean.

Hala ere, gatazka soziokognitiboa egituratzailea izatea eragotz dezaketen hainbat faktore daude (Carugati eta Mugny, 1988). Lehenik, haurrak bidezkotzat jo dezake erantzunen artean ezberdintasunak egotea. Kasu horretan, ez dago gatazkarik, ez baitu bere erantzun-sisteman barneratzen bestearen erantzuna. Bestalde, litekeena da zenbait haurrek, beren jarrera menderatzailearen ondorioz, besteen erantzuna aintzat ez hartzea. Azkenik, litekeena da haurrak erantzunen arteko ezadostasuna bere gaitasun ezari egoztea.

Gatazka soziokognitiboak ikertzeko erabili izan den metodologiari dagokionez, honako urrats hauek egiten dira. Lehenik, *pre-test* bat egiten da, haurraren ezagutzaren garapen-maila zehazteko. Hurrena, gatazka pizten da, eta horretarako, gehienetan, Piaget-en lanetan oinarritutako problemak erabiltzen dira. Azkenik, *post-test* bat edo bi egiten dira, jakiteko berregituratze kognitiboa gertatu den ala ez eta, gertatu bada, zein neurritakoa izan den (Doise eta Mugny, 1981; Lacasa, 1993).

Gatazka soziokognitiboari buruzko teoriak hainbat kritika jaso ditu. Esaterako, Bearison (1982) autoreak eginikoa dugu. Autore horren ustez, teoriak ez du zehazten eragin-trukearen zer alderdik eragiten duten garapena. Forrester-ek (1992), berriz, hiru kritika proposatzen ditu. Alde batetik, planteamenduaren muga teorikoa seinalatzen du: gatazkak ezagutzaren garapenean duen zeregina neurriz gaindi azpimarratzea. Bestetik, metodologiari dagokionez, aldaketarik ote dagoen aztertzeaz gain, aldaketa-prozesua bera ere aztertu beharko luke. Azkenik, Forrester-ek uste du, teoriak gizabanakoen komunikatzeko gaitasunei garrantzia handia ematen dien arren, ez dituela behar bezala aztertzen.

Echeita-k (1988), berriz, hauxe kritikatzen du: gatazka soziokognitiboaren eragina aztertzeko erabili ohi diren problemak ez-sozialak direla, eta, ondorioz, ez dagoela batere argi metodologia horren bitartez lortutako emaitzak arazo sozialetara zabal daitezkeen ala ez.

3.2.2.7. Eredu neovygotskiarrak

Vygotsky-ren jarraitzaile gehienen ustean, autore horren teoria, haren heriotza dela-eta, bukatu gabe dagoen proiektu bat da. Hala, Vygotsky-ren ideiak osatzen dituzten zenbait eredu garatu dira. Besteak beste, Brunner-ena (1975, 1983, 1990), Valsiner-ena (1987, 1997, 2000), Rogoff-ena (1990), Cole-rena (1996) eta Siegler-ena (1996). Eredu horiek ez dira erabili gizarte-ezagutzaren garapena aztertzeko, baina, kulturak ezagutzaren garapenean duen eragina aztertzen dutenez, horietako bi labur azaltzea erabaki dugu; hain zuzen ere, Valsiner-ena (1987, 1997, 2000) eta Cole-rena (1996) deskribatuko ditugu.

3.2.2.7.1. Jaan Valsiner

Valsiner-en (1987, 1997) ustean, garapen psikologikoak kultura-izaera du. Izan ere, kulturak gai hauek guztiak hartzen ditu: mintzaira, ideiak, sinismenak, ohiturak, erakundeak, teknikak, artelanak, errituak, zeremoniak eta beste. Kultura talde baten bizitza norabide baterantz zuzentzen duten gertaera historikoen emaitza da; hau da, historiak zehazten du herri batek izan ditzakeen bizimodu guztietatik zein aukeratu behar duen.

Honako hauek dira taldearen bizimodua zehazten duten gertakari historikoak: taldearen lurraldearen ezaugarri fisikoak; bizimodua erosoago izateko garatu dituzten teknologiak; denbora-pasak eta jostetak; azkenik, arte-adierazpenak.

Lehenengo kapituluan aipatu dugun bezala, jaioberriek ez dute berez bizirik irauteko gaitasunik. Hori dela-eta, kulturek jaioberriak gizarteratu egiten dituzte, kultura horren barnean pertsona heldu bihur daitezen. Hala, haurra zaintzen dutenek, haren bizipenak kontrolatzeaz gain, kulturaren ohituren arabera jokatzen irakasten diote.

3.32. irudia.
Jaan Valsiner
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Valsiner-en iritziz, faktore historiko-kulturalek hiru mailatan dute eragina. Oro har, kultura bateko partaideek honako hauek partekatzen dituzte: espazio fisikoak (eraikinak, mendiak, itsasoak eta beste), objektuak (etxea, automobilak, liburuak eta beste), ohiturak (diosala egiteko, hezteko eta antzekoak egiteko modua) eta balioak (moralak, ekonomikoak, estetikoak eta abar). Horiek guztiak estimuluak dira, eta haurraren garapena horien araberakoa izaten da.

Bigarren mailak aurrekoak baino eragin txikiagoa du haurrarengan, eta osagai hauek ditu: haurraren eta haren gizarte-ingurunearen arteko eragin-trukeak antolatzen dituzten pertsonen ezaugarri kulturalak. Pertsona horiek beren kultura-ingurunearen emaitza dira; izan ere, haien historia pertsonalak biltzen ditu, kultura horretako kideekin batera dituzten bizipenez landa, familian, eskolan, lagunartean eta antzeko testuinguruetan izandako bizipen pertsonal bereziak. Hala, haurraren banakako bizipenak bere zaintzaileak garatu diren testuinguruaren eragina jasotzen du.

Hirugarren maila, garatzen ari den haurrari dagokio. Haurrak, egunero, historia pertsonal bat izaten du eta, horrek, bere egungo gaitasunetan ez ezik, haurraren etorkizunean ere eragiten du.

Laburbilduz, Valsiner-ek uste du honako aldagai hauek baldintzatzen dutela haurra garatzeko modua: batetik, haurraren kultura eratu duten kausa historikoek; bestetik, zaintzaileen gaitasunetan eta usteetan eragina izan duten iraganeko bizipenek, gaitasun eta uste horietatik abiatuta egiten baitituzte zaintzaile-lanak; azkenik, gizabanakoaren bizipenen historiak, haurraren egungo gaitasunetan ez ezik, etorkizunean ere eragina izango du-eta.

Autore horrek, kulturak garapenean duen eragina azpimarratzeaz gain, eragin-truke sozialek pentsamenduaren eta ezagutzaren eraikuntzan duten zereginaren inguruko ekarpenak egin ditu. Horietako bat *aukera* (*affordance*) kontzeptua da. Kontzeptu hori erabiltzen du haurraren eta haren testuinguruaren arteko osagarritasuna adierazteko. Aukerak zeregin zehatz batzuk egiteko balio duten objektuei, tresnei eta antzekoei dagozkie, eta haurrak haiekin zer egin dezakeen zehazten dute. Dena den, objektu batekin ekintza bat egin ahal izateak ez du esan nahi haurrak ekintza hori egin ahal izango duenik; izan ere, haurrak ekintza egiteko gaitasuna izan behar du. Adibidez, diruak erosteko balio dezake, baina bi hilabeteko haur batek ezin du hori egin. Testuinguru batean dagoen aukera multzoak zehazten du gizabanakoak testuinguru horretan egin ahal izango duena. Egon daitezkeen aukera guztien artean, bakar batzuk besterik ez dira gauzatzen, eta horiei benetakoak esaten zaie.

Valsiner-ek beste ekarpen bat egin zuen, eragin-trukeak pentsamenduaren eta ezagutzaren garapenean duen eragina argitzeko. Honako hiru eremu hauek proposatu zituen: *Mugimendu Askeko Eremua*, *Eragindako Ekintzen Eremua* eta *Garapenaren Hurbileko Eremua* (Valsiner, 1997).

Mugimendu Askeko Eremua (MAE) haurraren ingurune ekologikoan sortzen da, ingurune horretan dauden aukeren arabera. MAEren ezaugarriak haurraren, kulturaren eta zaintzaileen araberakoak dira, horiek zehazten baitute haurrak une bakoitzean egin ahal izango duena (adibidez; erabil dezakeen hizkuntza, beste pertsonak nola tratatu behar dituen, objektuak nola erabili behar dituen, eta abar). Beraz, MAE lekuaren eta unearen arabera definitzen da. Hala, alde handia egongo

da haur batek ikastolan jolasten ari den bitartean egin ditzakeen mugimenduen edo etxean bazkaltzen ari denean egin ditzakeenen artean. Denbora pasatu ahala, haurrek testuinguru bakoitzari dagokion MAE ikasten dute, eta munduaren inguruan duten ulermenean barneratzen dute.

3.33. irudia. Argazkiko haurrek une horretan duten mugimendu askeko eremua, ikasgelan dauden unekoa baino askoz ere zabalagoa da (argazkia: L. Reizabal).

Valsiner-ek (1997) dioen bezala, MAE sortzen da haurraren eta haren ingurunearen arteko harremanak antolatzeko, eta, hala, garapena bideratzen da kulturan onarturik dagoena egitera. MAE zaharkitua gera daiteke, pertsona heltzen den heinean, bere ingurunearekin dituen erlazioak aldatzen direnean. Adibidez, bozkatzea debekatua egotea zaharkiturik gelditzen da gizabanakoak 18 urte betetzen dituenean. MAEko helburuetan edo baldintzetan aldaketaren bat dagoenean aldatu egiten denez, egitura dinamikoa duela esan daiteke.

MAEren barnean, azpieremu zehatz batzuk daude. Azpieremu horietan, zaintzaileek haurra estimulatzen dute, ekintza zehatzak egin ditzan, ikaskuntza berezi batzuk eskura ditzan, eta abar. Azpieremu horiei Valsiner-ek Eragindako Ekintza Eremuak (EEE) esaten die. EEEak garrantzi handikoak dira haurraren garapenean, horietan helduek eragiten baitute haurraren garapena, Garapenaren Hurbileko Eremura (GHE) irits dadin.

Azkenik, GHE gizabanakoak gaitasun handiagoa duen beste pertsona baten laguntzarekin egin dezakeen ekintza multzoari dagokio (Valsiner, 1987).

3.2.2.7.2. Michael Cole

Cole-k uste du kultura giza pentsamenduaren eta ekintzaren oinarrizko eratzailea dela. Ondorioz, asko interesatzen zaio banakako garapena testuinguru kultural-historikoan nola gertatzen den aztertzea. Hala, haren ustez, gizabanakoa "izpi filogenetikoarekin eta kultural-historikoarekin nahasten den hirugarren izpia" da (Cole, 1996: 163 gaztelaniazko edizioan).

Ikuspegi horretatik, Cole-k (1996) uste du garapena aldaketa filogenetikoen eta kultural-historikoen arteko konbinazioa dela. Halaber, bi aldaketa mota horien abiadura ezberdina dela dio. Haren ustez, garapena ezin da azaldu kausa-efektu erlazio hutsen bitartez, garapenak pertsonaren eta haren munduen arteko eragintruke mota berrien sormena hartzen baitu. Azkenik, aldezten du garapen ontogenetikoaren eta historia kulturalaren arteko harremana aztertzeko azterketa-unitaterik egokiena garapena sorrarazten duen jarduera-sistema dela, eta horri *praktika kulturala* esaten dio.

3.34. irudia.
Michael Cole (1938 -)
(Argazkia: www.unipd.it)

Cole-ren (1996) iritziz, kultura-ingurune orotan, *prolepsis* izeneko prozesua gertatzen da. Prozesu horretan, kultura bakoitzaren ezaugarri diren balioen eta usteen proiekzioak jasotzen dira. Proiekzio horiek eragin handia dute haurraren garapen psikologikoan, haien arabera jokatzeko eskatuko zaio eta. Adibidez, kulturaren balioen eta usteen arabera, eskuzabal edo lehiakor izatea eskatuko zaio. Seme-alaben eta amen arteko atxikimenduari buruz egindako ikerketa batean, egiaztatu zen Alemaniako eta AEBko amek beren seme-alaben aldera garatzen zuten atxikimenduan ezberdintasunak daudela. Hala, ama alemaniarrek haurrengan, oso txikitatik, autonomoki lasaitzeko gaitasuna bultzatzen dute, eta horretarako, bakartasun-egoerak biziarazten dizkiete. Praktika horien bitartez, haurrek autonomia, independentzia eta antzeko balioak gara ditzaten saiatzen dira. Hala, atxikimendua eta antzeko fenomeno unibertsaletan ere, kulturazko aldagarritasunak aurki daitezke (Le Vine eta Norman, 2001).

3.2.2.8. Irudikapen sozialei buruzko teoria

Europan asko izan dira, azken urteotan, irudikapen sozialen teoria erabiliz gizarte-ezagutzaren garapena aztertu duten ikerketak. *Irudikapen sozial* delako kontzeptua S. Moscovici-k sortu zuen 60ko hamarkadan, eta *Psikoanalisia, haren irudia eta haren publikoa* (*La psychanalyse, son image et son publique*) (Moscovici, 1961) lanaren bidez zabaldu zuen kontzeptu horren garrantzia.

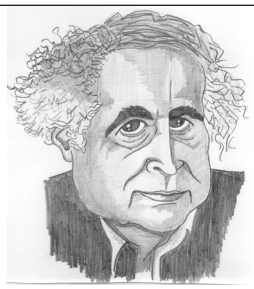
Moscovici-ren (1973) arabera, irudikapen sozialak (IS) balio, ideia eta praktika sozialen sistemak dira, eta funtzio bikoitza dute. Alde batetik, ISei esker, gizakiek ordena bat ezartzen dute, beren mundu sozial zein materiala menperatzea eta horretan egoki jardutea ahalbidetzen diena. Bestetik, ISek gizarte bateko kideen arteko komunikazioa ahalbidetzen dute, bi kode ematen dizkie eta: bata gizarte-trukerako, eta bestea munduaren alderdi guztiak izendatzeko eta klasifikatzeko (Moscovici, 1973).

ISen jatorriari dagokionez, Moscovici-k (1981) dio ISak munduari buruzko irudikapen partekatuak direla; hau da, eguneroko bizitzan gertatzen diren

pertsonarteko komunikazioetan sortzen diren kontzeptuak, informazioak eta azalpenak. Horiei esker, gauza ezezagunak ezagun bihurtzen zaizkigu.

ISen teoriak ezagutzaren eraikuntza prozesu sozialtzat hartzen du; izan ere, gizabanakoak talde bateko kide izatean jasotzen ditu ISak. Hala, gizartearen eta gizabanakoak horretan duen kokapenaren araberakoa da gizabanakoaren ezagutza (Emler *et al*., 1990). Ondorioz, teoria horren arabera, haurren ezagutzen artean egon daitezkeen aldeak ez dira adinaren edo ezagutzaren garapen-mailaren ondorio, haien taldekidetzaren araberakoak baizik.

Hala ere, ISak sozialki eraikiak izateak ez du esan nahi umeak ezagutzaren eraikuntzan zeregin pasiboa duenik, aktiboki parte hartzen baitu gizartean besteekin komunikatzen denean. Beste pertsonekiko eragin-trukearen eta komunikazioaren bitartez, haurrak ezagutzaren eraikuntzan gizarte-eragin bat sortzen eta jasaten du.



3.35. irudia.
Serge Moscovici (1925 -)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Moscovici-k ISak, egituratzat ez ezik, egitura horiek eraikitzeko eta garatzeko prozesutzat ere hartzen ditu. Prozesu hori argitzearren, Duveen eta Lloyd (1990) autoreek ISekin erlazionaturiko hiru transformazio bereizten dituzte: *soziogenesia*, *ontogenesia* eta *mikrogenesia*.

Soziogenesia izeneko prozesuan, gizarte-taldeek objektu jakinei buruzko ISak sortu edo aldatzen dituzte. Taldeek eta gizabanakoek prozesu horretan parte hartzen dute, ISak haien arteko komunikazioan eta elkarlanean zehar eraikitzen baitira (Moscovici, 1984)

Ontogenesia izenekoan, berriz, haurrak bere gizarteko ISak eskuratzen ditu. Haurrak beren gurasoen, irakasleen, anai-arreben eta besteren ISen arabera eraikitako gizarte-mundu batean jaiotzen dira, eta IS horiek egituratzen dituzte pertsona horiek haurrekin dituzten eragin-trukeak. Haurrek beren gizartean dauden ISak eskuratzen dituzte, gizartean aktore aritzeko gaitasuna garatzen dutenean.

ISen garapen ontogenetikoari buruzko ikerketen adibide gisa, De Rosa-k egindakoa aipatuko dugu (De Rosa, 1987). Ikerlan horretan autoreak aztertu zuen zer irudi zuten haurrek zoroei buruz, elkarrizketa klinikoa eta zenbait proiekzio-teknika erabiliz. De Rosa-k zorotasuna aukeratu zuen, gaixotasun hori ezezaguna eta ulertzeko zaila delako. Ikerketaren bidez, zorotasuna ezagun bihurtzen duen prozesua aztertu nahi izan zuen. De Rosa-k egiaztatu zuen haurrak saiatzen zirela zorotasuna aurkitzen berentzat esanahi bat zuten ezagutzetan. Hala, 5-6 urteko haurrek zorotasuna erlazionatzen zuten bortizkeriarekin, desbideratzearekin eta antzeko kontzeptuekin, eta gaixotasun hori zuten pertsonak gaiztotzat eta arriskutsutzat hartzen zituzten. 8-9. urtetik aurrera, berriz, haurrek bazuten zorotasunaren inguruko zenbait hipotesi egiteko gaitasuna, nahiz eta horiek konkretuak izan

(adibidez, “drogazalea da”; “buruan kolpe bat hartu, eta erotu egin zen”). Aro horretan, zoroa bere kontroletik at dauden indar batzuen eragina jasaten duen pertsonatzat hartzen zuten. Nerabezaroaren lehen uneetan, ostera, gizabanakoak zorotasuna azaltzeko kontzeptu psikologikoak erabiltzen hasten ziren. Hala, zoroek barne-arazoak dituztela aipatzen zuten (“fisikoki besteak bezalakoak dira, eta besteek bezala jokatzen dute, baina existitzen ez diren gauzetan pentsatzen dute”). Halaber, zorotasunaren irudiak gizarte-zailtasunei buruzko ideiak biltzen zituen, eta, adibidez, zoroa biktimatzat zein pertsona bakartutzat hartzen zuten.

ISetan gertatzen den hirugarren transformazio mota mikrogenesia da. Prozesu horretan, pertsonak beren artean komunikatzen direnean, eragin-truke soziala gertatzen da. Eragin-truke sozialetan zehar, gizakiok hitz egin, eztabaidatu, gatazkak bideratu, eta antzeko jarduerak egiten ditugu; laburbilduz, komunikatu egiten gara. Eragin-truke horietan zehar, gizabanakoek gara ditzakete eragin-trukea hasi aurretik zituzten irudikapenekin bat ez datozen irudikapenak. Hala, mikrogenesiak aldaketa-prozesu bat dakar. Aldaketa horiek, batzuetan iragankorrak diren arren (helburu bat lortzeko edo lan bereziak egiteko, adibidez), beste batzuetan ISen egituran aldaketak eragin ditzakete. Aldaketa horiek, gizakien irudikapenetan aldaketa ontogenetikoak eragiteaz gain, aldaketa soziogenetikoak ere ekar ditzakete.

Hiru transformazio genetiko mota horien arteko harremana argitzeko, adibide bat jarriko dugu. Demagun gizarte-ezagutzaren garapenaren inguruko teoria berri bat proposatzen dugula, eta Piaget-en jarraitzaile batekin (X) hitz egiten ari garela. Demagun X-k guk proposatutako kontzeptuak ulertu eta ontzat ematen dituela, eta, ondorioz, bere teoria baztertu eta gurea onartzen duela. Egoera hori ontogenesiaren adibide bat litzateke, X-k gizarte-ezagutzaren garapenaz zuen irudikapenean aldaketa bat gertatu da-eta.

Demagun, geroago, biltzarren, artikuluen eta antzekoen bitartez, gure teoria beste teoriko batzuei jakinarazten diegula, eta horiek ere teoria onartzen dutela. Kasu horretan, zientzialari horiek gizabanako gisa zuten irudikapenean aldaketa ontogenetiko bat gertatzeaz batera, zientzia-elkarteak talde gisa zuen irudikapenean ere aldaketa soziogenetikoa gertatu da.

3.36. irudia. Zenbaitetan, biltzarretan eta antzekoetan aurkezten diren teoriek, zientzialariek gizabanako gisa zituzten irudikapenetan aldaketa ontogenetikoak eragiteaz gain, zientzia-elkarteak talde gisa zituen irudikapenetan ere aldaketa soziogenetikoak eragin ditzakete (argazkia: L. Reizabal).

Laburbilduz, eragin-truke sozial orotan, ISak lantzeko eta negoziatzeko prozesu mikrogenetiko bat dago (Duveen eta Lloyd, 1990), eta prozesu hori ISetan gertatzen diren aldaketa soziogenetiko zein ontogenetikoen eragilea da.

ISen teoriak, besteek bezala, kritikak jaso ditu. Horien artean, azpimarragarriena Eysenck-ek (2000) egindakoa dugu. Horren arabera, teoria horretan erabiltzen diren justifikazio teorikoek zehaztasun falta nabaria dute, eta ISen eraikuntza prozesua ez da behar bezain zehatz ikertu.

3.2.3. Ondorioak

Kapituluan aztertu diren eredu teorikoek ekarpen garrantzitsuak egin dizkiote gizarte-ezagutzaren garapenaren ikerketari. Alde batetik, ikaskuntzari buruzko teoriei esker, testuinguruak —eta, zehazkiago, behaketa bidezko ikaskuntzak, errefortzuek eta zigorrek— moralari, generoari eta besteri buruzko ezagutzaren garapenean duen eraginari buruzko datu interesgarriak lortu dira. Bestalde, Piaget-en eraikuntza-ereduak, haren jarraitzaileek, kausa-egozteari buruzko ereduak eta eskemei buruzko teoriak informazioa eskaini digute ezagutzaren garapenean gizabanakoak egiten duen eraikuntza-lanaren garrantziaren inguruan. Eremuei buruzko teoriak eta teoria modularrek, berriz, gizarte-ezagutzaren garapenean funtsezkoak diren jaiotzetiko gaitasunen berri eman digute. Gatazka-soziokognitiboari eta atxikimenduari buruzko teoriek, aldiz, eragin-trukeek ezagutzaren garapenean duten eraginaren garrantzia agerian utzi dute. Azkenik, Vygotski-ren ekarpenei, haren jarraitzaileei eta irudikapen sozialen teoriari esker, jakin dugu ezagutzaren garapena prozesu sozial bat dela, kulturazko eremuetan izaten diren eragin-trukeetan zehar gertatzen dena.

Hori guztia dela-eta, ezin da esan eredu bat beste bat baino hobea denik. Aldiz, eredu horien guztien ekarpenak bateratzen dituen ikuspegi bat proposatzen da. Horren ardatz nagusiak honako hauek dira: alde batetik, espeziearen joera biologikoek (jaiotzetiko gaitasunek) gizarte-ezagutzaren garapenean duten eragina onartzen da; bestetik, onartzen da garapen horretan gizabanakoak egiten duen eraikuntza-lanaren garrantzia; azkenik, testuinguruak ere eragin handia duela onartzen da.

Amaitzeko, aipatu nahi dugu badaudela gizarte-ezagutzaren garapena aztertzeko erabili diren beste hainbat eredu teoriko; esaterako, identitate sozialaren teoria. Teoria horien nondik norakoak dagozkien gaietan azalduko dira.

3.3. GAIARI BURUZKO GALDERAK

1. Gizarte-ezagutzaren garapenaren azterketan, zer hiru gairi dagokio ezagutza sozialaren eta ez-sozialaren arteko gatazkaren eztabaida? Deskriba itzazu eztabaida horien nondik norakoak.

2. Jar ezazu operazio aurreko pentsamoldearen mugek haurren gizarte-ezagutzan izan ditzaketen eraginen adibide bana.

3. Jar ezazu Eraketa Bikoitzaren Legearen eta Garapenaren Hurbileko Eremuaren adibide bana.

4. Mikel 12 urteko haur bat da, telebista ikustea oso gustuko duena. Gogokoen duen saioa da marrazki bizidunen telesail bat. Telesailean, Mikelen adineko haur bat agertzen da, haren zaletasun berak dituena. Pertsonaia horrek dituen arazo guztiak borroka-arteen bitartez konpontzen ditu. Hala, gatazkak berak nahi duen bezala konpontzeaz gain, lagunen txaloak, mirespena eta onarpena lortzen ditu. Mikelek hainbat aste daramatza marrazki bizidun horiek ikusten, eta irakasleak ohartu dira ikasgelan zein jolastokian sortzen zaizkion gatazkak bideratzeko indarkeria erabiltzen hasi dela. Ikaskuntza sozialari buruzko teoriaren ikuspegitik, nola azaldu daiteke Mikelen jokabidea? (Barajas, Linero eta De La Morena, 1999tik moldatua).

5. Aipa ezazu bizipenen baten ondorioz garatu duzun beldur bat. Zer baldintzatze motak azalduko luke beldur horren agerpena?

6. Laburtu Selman-ek proposatzen dituen estadioak, honako taula honetan:

Besteen ikuspegia hartzeko gaitasunaren garapena		
MAILA/ADINA ETA ESTADIOAREN IZENA	*ESTADIOAREN EZAUGARRIAK*	*ADIBIDEAK*

7. Azaldu adibide baten bitartez nola gertatzen den ezagutzaren garapena gatazka soziokognitiboaren teoriaren arabera.
8. Eman adibide bat, irudikapen sozialen soziogenesiaren, ontogenesiaren eta mikrogenesiaren arteko ezberdintasunak adierazteko.
9. Laburbildu itzazu grafika batean kapituluan deskribatu diren teoriak (autoreak, planteamendu nagusiak eta kritikak).
10. Zein da, zure iritziz, gizarte-ezagutzaren garapena azaltzeko teoriarik egokiena? Zergatik?

3.4. BIBLIOGRAFIA

Arranz, E. (1998): *Modelos del desarrollo psicológico humano*, [2. argitaraldia], UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

Baldwin, J. M. (1895): *Mental Development of the Child and the Race: Methods and Processes,* Macmillan, New York.

————, (1906): *Mental Development of the Child and the Race*, [3. argitaraldia], Kelley, New York.

Bandura, A. (1971): *Social Learning Theory*, General Learning Press, Morristown.

————, (1973): *Agression: a Social Learning Analysis,* Prentice Hall, Englewood Cliffs.

————, (1977): *Social Learning Theory*, [2. argitaraldia], Prentice Hall, Englewood Cliffs.

————, (1986): *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Bandura, A. eta Walters, R. (1963): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Alianza, Madril.

Barajas, C.; Linero, M. J. eta de la Morena M. L. (1997): "El conductismo en psicología del desarrollo", in C. Barajas *et al.* (arg.), *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas,* Madril, Pirámide, 113-125.

Bearison, D. J. (1982): "New Directions in Studies of Social Interaction and Cognitive Growth", in F. Serafica (arg.), *Social Cognitive Development in Context*, The Guilford Press, New York, 199-221.

Bowlby, J. (1969): *El vínculo afectivo,* Paidós, Buenos Aires.

Bretherton, I. eta Walters, E. (arg.) (1985): "Growing Points of Attachment. Theory and Research", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **50 (209)**.

Broughton, J. (1978): "Development of Concepts of Self, Mind, Reality and Knowledge", in W. Damon (arg.), *New Directions for Child Development: Social Cognition*, Jossey Bass, San Francisco.

————, (1981): "Piaget's Structural Developmental Psychology: Knowledge without a Self and without a History", *Human Development,* **24**, 320-346.

Bruner, J. (1975): "From Communication to Language: a Psychological Perspective", *Cognition,* **3**, 225-287.

————, (1983): *El habla del niño*, Paidós, Bartzelona.

————, (1990): *Actos de significado*, Alianza, Madril.

Bruner, J. S. eta Haste, H. (1990): *La elaboración del sentido: la construcción del mundo por el niño*, Paidós, Bartzelona.

Butterworth, G. (1982): "A Crief Account of the Conflict Between the Individual and the Social in Models of Cognitive Growth", in G. Butterworth eta P. Light (arg.), *Social cognition*, The Harvester Press, Brighton, 3-16.

Cairns, R. B. eta Ornstein, P. A. (1983): "Psicología evolutiva: una perspectiva histórica" in A. Marchesi; M. Carretero eta J. Palacios (arg.), *Psicología evolutiva I: teorías y métodos,* Alianza, Madril, 23-53.

Carugati, F. eta Mugny, G. (1988): "La teoría del conflicto socio-cognitivo", in G. Mugny eta J. A. Pérez (arg.), *Psicología social del desarrollo cognitivo,* Antropos, Bartzelona, 79-94.

Case, R. (1989): *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*, Paidós, Bartzelona.

Chandler, M. J. (1982): *Social cognition and social structure*, The Guilford Press, New York.

Cole, M. (1996): *Psicología Cultural*, Morata, Madril.

Cooley, C. H. (1902): *Human Nature and the Social Order*, Scribner, New York.

Damon, W. (1977): *The Social World of the Child*, Jossey Bass, San Francisco.

––––––––, (1983): "Five Questions for Research in Social-Cognitive Development", in T. Higgins; D. N. Ruble eta W. W. Hartup (arg.), *Social Cognition and Social Development: a Sociocultural Perspective,* Cambridge University Press, Cambridge, 371-393.

De Rosa, A. S. (1987): "The Social Representations of Mental Illness in Children and Adults", in W. Doise eta S. Moscovici (arg.) *Current Issues in European Social Psychology II*. Cambridge University Press, Cambridge.

Doise, W.; Mugny, G. eta Perret-Clermont, A. N. (1975): "Social Interaction and the Development of Cognitive Operations", *European journal of social psychology*, **5**, 367-383.

Durkin, K. (1995): *Developmental Social Psychology*, Blackwell, Oxford.

Duveen, G. eta Lloyd, B. (1990): "Introduction", in G. Duveen eta B. Lloyd (arg.), *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, 1-10.

Echeita, G. (1988b): "Interacción social y desarrollo de conceptos sociales", in G. Mugny eta J. A. Perez (arg.) *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Antropos, Bartzelona, 243-261.

Emler, N.; Ohana, J. eta Dickinson, J. (1990): "Children´s Representations of Social Relations", in G. Duveen eta B. Lloyd (arg.) *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, 47-69.

Enesco, I.; Delval, J. eta Linaza, J. (1989): "Conocimiento social y no social", in E. Turiel; I. Enesco eta J. Linaza (arg.), *El mundo social en la mente infantil*, Alianza, Madril, 21-36.

Etxebarria, I. (1999): "El desarrollo moral", in F. López *et al.* (arg.), *Desarrollo afectivo y social*, Pirámide, Madril, 181-209.

Eysenck, M. (2000): *Psychology: a Student's Handbook*, Psychology Press, Hove.

Feffer, M. (1959): "The Cognitive Implications of Role-taking Behavior", *Journal of personality,* **27**, 152-168.

Fernández Lópiz, E. (2000): *Explicaciones sobre el Desarrollo Humano*, Pirámide, Madril.

Fivush, R. (1984): "Learning about School: The Development of Kindergarteners´ School Scripts", *Child Development,* **55**, 1697-1709.

Flavell, J. (1968): *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*, Paidós, Bartzelona.

Flavell, J. H. (1985): *El desarrollo cognitivo*, Visor, Madril.

Fodor, J. A. (1983): *La modularidad de la mente*, Morata, Madril.

Forrester, M. A. (1992): *The Development of Young Children´s Social-Cognitive Skills,* Lawrence Erlbaum, Hove.

Freud, S. (1923): "El yo y el ello", in Freud, *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madril, 2701-2728.

Freud, S. (1924): "La disolución del complejo de Edipo", in Freud, *Obras Completas,* Biblioteca Nueva, Madril, 2748-2751.

————————, (1925): "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica", in Freud, *Obras Completas,* Biblioteca Nueva, Madril, 2896-2903.

————————, (1935): *A General Introduction to Psychoanalysis*, Washington Square Press, New York.

Furnham, A. eta Stacey, B. (1991): *Young People´s Understanding of Society*, Routledge New York.

Furth, H. G. (1980): *The World of Grown-Ups. Children's Conceptions of Society*, Elsevier North Holland, New York.

Glick, J. eta Clarke-Stewart, K. (1978): *The Development of Social Understanding*, Gardner Press, New York.

Gutiérrez, F. (2005): *Teorías del desarrollo cognitivo*, Mc Graw Hill, Madril.

Gutiérrez, F. eta Carriedo, N. (2002): "El desarrollo conceptual y la adquisición de conocimiento específico", in F. Gutiérrez; J. A. García Madruga eta N. Carriedo (arg.), *Psicología evolutiva lI: Desarrollo cognitivo y lingüístico*, UNED, Madril, 21-59.

Hala, S. (arg.) (1997): "Introduction", in S. Hala (arg.), *The Development of Social Cognition,* Psychology Press, Hove, 3-33.

Heider, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*, John Wiley and Sons New York.

Harter, S. (1998): "The Development of Self-Representations", in W. Damon (arg.), *Handbook of Child Psychology III,* [5. argitaraldia], John Wiley and Sons, New York, 553-617.

Hatano, G. eta Takahashi, K. (2005): "The Development of Societal Cognition: a Commentary", in M. Barrett eta E. Buchanan-Barrow (arg.), *Children´s Understanding of Society*, Psychology Press, Hove, 287-303.

Hay, D. F. eta Demetriou, H. (1998): "The Developmental Origins of Social Understanding", in A. Campbell eta S. Muncer (arg.), *The Social Child,* Psychology Press, Hove, 219-248.

Hewstone, M. (1989): *Causal Attributions: from Cognitive Processes to Collective Beliefs*, Blackwell, Oxford.

Hewstone, M. eta Antaki, C. (1988): "Attribution Theory and Social Explanations", in M. Hewstone *et al.* (arg.), *Introduction to Social Psychology. A European Perspective,* Blackwell, Oxford.

Higgins, E.T. (1981): "Role-Taking and Social Judgment: Alternative Developmental Perspectives and Processes", in J. H. Flavell eta L. Ross (arg.), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*, Cambridge University Press, Cambridge, 119-153.

Hoffman, M. L. (1981): "Perspectives on the Difference between Understanding People and Understanding Things: the Role of Affect", in J. H. Flavell eta L. Ross (arg.), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*, Cambridge University Press, Cambridge, 67-81.

Hogan, R. eta Emler, N. P. (1978): "Moral Development", in M. Lamb (arg.) *Social and Personality Development*, Rinerhart and Winston, Holt.

Hudson, J. A. (1990): "Constructive Processes in Children´s Event Memory", *Developmental Psychology,* **2**, 180-187.

––––––––, (1993): "Understanding Events: the Development of Script Knowledge", in M. Bennett (arg.), *The Child as Psychologist. An Introduction to the Development of Social Cognition*, Harvester, Londres, 142-167.

Hudson, J. A. eta Nelson, K. (1986): "Repeated Encounters of a Similar Kind: Effects of Familiarity on Children's Autobiographic Memory", *Cognitive Development,* **1**, 253-271.

Hudson, J. A. eta Shapiro, L. R. (1991): "From Knowing to Telling: Children´s Scripts, Stories, and Personal Narratives", in A. McCabe eta C. Peterson (arg.), *Developing Narrative Structure*, Erlbaum, Hillsdale.

James, W. (1890): *Principles of Psychology*, Holt, New York.

Jones, E. eta V. Harris (1967): "The Attribution of Attitudes", *Journal of experimental social psychology,* **3**, 1-24.

Kelley, H. (1967): "Attribution Theory in Social Psychology", *Nebraska simposium on motivation,* **15**, 192-138.

––––––––, (1972): "Attribution in Social Interaction", in E. Jones *et al.*(arg.) *Attribution: Perceiving Causes of Behaviour*, General Learning Press, Morristown.

Kelley, H. eta Michella, J. (1980): "Attribution Theory and Research", *Annual Review of Psychology*, **31**, 457-50.

Kohlberg, L. (1963): "The Development of Children's Orientation toward a Moral Order: Sequence in the Development of Moral Thought", *Vita Humana*, **6**, 11-33.

Kohlberg, L. A. (1966): "A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex Role Concepts and Attitudes", in E. E. Maccoby (arg.), *The Development of Sex Differences*. Stanford University Press, Stanford, 82-173.

Kohlberg, L. (1969): "Stage and Sequence: The Cognitive-Development Approach to Socialization", in D. A. Goslin (arg.), *Handbook of Socialization Theory and Research.* Rand McNally, Chicago.

Kuhn, D. (1978): "Mechanism of Cognitive and Social Development. One Psychology or Two?", *Human Development,* **21**, 92-118.

Labou-Vief, G. (1992): "A Neo-Piagetian Perspective on Adult Cognitive Development", in R. Sternberg eta C. Berg (arg.), *Intellectual Development*, Cambridge University Press, New York, 197-228.

Lacasa, P. (1993): "La construcción social del conocimiento: desarrollo y conflicto socio-cognitivo. Una entrevista a Willem Doise", *Infancia y aprendizaje,* **61**, 5-28.

Lamb, M. eta Sherrod, L. (arg.) (1981): *Infant Social Cognition: Theoretical and Empirical Considerations,* Lea, Hove.

LeVine, R. A. eta Norman, K. (2001): "The Infant's Acquisition of Culture: Early Attachment Reexamined in Anthropological Perspective", in C. C. Moore eta H. F. Mathews (arg.), *The Psychology of Cultural Experience,* Cambridge University Press, New York, 83-104.

López, F. (1983): "Etología y psicología evolutiva", in A. Marchesi, M. Carretero eta J. Palacios (arg.), *Psicología evolutiva I: teorías y métodos*, Alianza, Madril, 79-102.

Main, M.; Kaplan, N. eta Cassidy, J. (1985): "Security in Infancy, Childhood and Adulthood. A Move to the Level of Representation", in I. Bretherton eta E. Walters (arg.), *Growing Points in Attachment Theory and Research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (209), 66-104.

Marchesi, A. (1999): "El conocimiento social de los niños", in A. Marchesi; M. Carretero eta J. Palacios (arg.), *Psicología Evolutiva II*, Alianza, Madril, 323-350.

Marrone, M. (1993): "Los modelos representacionales", in M. J. Ortiz eta S. Yarnoz (arg.), *Teoría del apego y relaciones afectivas*, UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo, 189-194.

Marslen-Wilson, W. eta Tyler, L. (1987): "Against Modularity", in J. L. Garfield (arg.), *Modularity in Knowledge Representation and Natural Language Processing*. MIT Press, Cambridge (MA), 37-62.

Marx, C. eta Engels, F. (1953): *Obras escogidas*, Progreso, Mosku.

Mead, G.H. (1934): *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Bartzelona.

Mehler, J. eta Dupoux, E. (1992): *Nacer sabiendo: introducción al desarrollo cognitivo del hombre*, Alianza, Madril.

Mischel, T. (1974): *Understanding Other Persons*, Blackwell, Oxford.

Mischel, W. (1973): "Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality", *Psychological Review,* **80**, 252-283.

————, (1979): "On the Interface of Cognition and Personality: beyond the Person-Situation Debate", *American Psychologist,* **34**, 740-754.

Moscovici, S. (1961): *La psychoanalyse, son image et son public*, PUF, Paris.
————, (1973): "Foreword to C. Herzlich", in C. Herzlich, *Health and Illness*, Academic Press, Londres, 13-18.
————, (1981): "On Social Representations", in M. Forgas (arg.), *Social Cognition: Perspectives in Everyday Understanding,* Academic Press, Londres.
Mugny, G. eta Doise, W. (1978): "Socio-Cognitive Conflict and Structuration of Individual and Collective Performances", *European journal of social psychology,* **8**, 181-192.
Mugny, G. eta Doise, W. (1979): "Factores sociológicos y psicológicos del desarrollo cognitivo: una nueva ilustración experimental", *Anuario de psicología*, **21**, 4-25.
———— eta ————, (1981): *La construcción social de la inteligencia*, Trillas, Mexico.
Murray Thomas, R. (2001): *Recent Theories of Human Development*, Sage, Londres.
Nagel, E. (1961): *La estructura de la ciencia*, Paidós, Buenos Aires.
Nelson, K. (1981): "Social Cognition in a Script Framework", in J. H. Flavell eta L. Ross (arg.), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possibles Futures,* Cambridge University Press, Cambridge, 97-118.
————, (1986): *Event Knowledge: Structure and Function in Development,* Erlbaum, Hillsdale.
Nelson, K. eta Gruendel, J. (1981): "Generalized Event Representations: Basic Building Blocks of Cognitive Development", in M. E. Lamb eta A. L. Brown (arg.), *Advances in Developmental Psychology I.* Erlbaum, Hillsdale, 21-46.
Palacios, J. (1999): "Desarrollo cognitivo durante los primeros 2 años", in J. M. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll, (arg.), *Desarrollo psicológico y educación I,* [2. argitaraldia], Alianza, Madril, 103-132.
Papalia, D. A. eta Wendkos Olds, S. (1998): *Psicología del desarrollo*, [7. argitaraldia], Mc Graw Hill, Santa Fe de Bogota.
Pérez Pereira, M. (1995): *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*, Alianza, Madril.
Piaget, J. (1926): *La representación del mundo en el niño*, Morata, Madril.
————, (1932): *El criterio moral en el niño,* Fontanella, Bartzelona.
————, (1946): *La formation du symbole chez l´enfant*, Delâchaux et Niestlé, Neuchatel.
————, (1970): "Piaget's Theory", in P. Mussen (arg.), *Carmichel's Manual of Child Psychology,* [3. argitaraldia], Plenum Press, New York, 703-732.
Pozo, J. I. (1994): "El cambio conceptual en el conocimiento físico y social: del desarrollo a la instrucción", in M. J. Rodrigo (arg.), *Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madril, 419-451.

Rodrigo, M. J. (1994): "Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social", in M. J. Rodrigo (arg.), *Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madril, 21-43.

Rogoff, B. (1989): "The Joint Socialization of Development by Young Children and Adults", in A. Gellatly; J. Rogers eta J. A. Sloboda (arg.), *Cognition and Social Worlds*, Clarendon Press, Oxford, 57-82.

————, (1990): *Aprendices del pensamiento*, Paidós, Bartzelona.

Ross, L. (1977): "The Intuitive Psychologist and his Shortcomings: Distortions in the Attribution Process", in L. Berkowitz (arg.), *Advances in Experimental Social Psychology,* Academic Press, New York.

Schank, R. C. eta Abelson, R. (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale.

Selman, R. (1971a): "The Relation of Role-Taking and Moral Judgment in Children", *Child Development,* **42**, 79-91.

————, (1971b): "Taking Another's Perspective: Role-Taking Development in Early Childhood", *Child Development,* **42**, 1721-1734.

————, (1980): *The Growth of Interpersonal Understanding*, Academic Press, Orlando.

————, (1989): "Fostering Intimacy and Autonomy*",* in W. Damon (arg.), *Child Development Today and Tomorrow*, Jossey-Bass, San Francisco, 409-436

Shaffer, D. R. (1999): *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence,* [5. argitaraldia], Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grow.

–––––––––, (2002): *Desarrollo social y de la personalidad*, [4. argitaraldia], Paraninfo, Madril.

Shantz, C. V. (1975): "The Development of Social Cognition", in E. M. Heherington (arg.), *Review of Child Development Research*, University of Chicago Press, Chicago, **5**.

————, (1982): "Children's Understanding of Social Rules and the Social Context", in F. C. Serafica (arg.), *Social Cognitive Development in Context*, The Guilford Press, Londres, 167-198.

Shantz, C. (1983): "Social Cognition", in P. H. Mussen (arg.), *Handbook of Child Psychology,* [4. argitaraldia], John Willey and Sons, New York, 495-555.

Siegler, R. S. (1996): *Emerging Minds: The Process of Change in Children's Thinking*, Oxford University Press, Oxford.

Siegler, R. S. eta Crowley, K. (1994): "Constraints on Learning in Nonprivileged Domains", *Cognitive Psychology,* **27(2)**, 194-226.

Skinner, B. F. (1938): *The Behaviour of Organism*, Appleton-Century-Crofts, New York.

Valencia. (1992): *Psikologia Sozialera hurbiltzeko zenbait gai*, UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

Valsiner, J. (1987): *Culture and the Development of Children's Action*. John Wiley and Sons, Chichester.

————————, (1997): *Culture and the Development of Children's Action,* [2. argitaraldia], John Wiley and Sons, New York.
————————, (2000): *Culture and Human Development*, Sage, Londres.
————————, (2001): "Process Structure of Semiotic Mediation in Human Development", *Human Development*, **44(2)**, 84-97.
Vasta, R.; Haith, M. eta Miller, S. (1996): *Psicología infantil,* Ariel, Bartzelona.
Vygotsky, L. S. (1934): *Pensamiento y lenguaje*, Pleyade, Buenos Aires.
————————, (1935): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Bartzelona.
Watson, J. B. (1913): "Psychology as the Behaviourist Views it", *Psychological Review*, **20**, 158-177.
Wellman, H. M. (2002): "Understanding the Psychological World: Developing a Theory of Mind", in U. Goswami (arg.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, Blackwell, Oxford, 167-187.
Wellman, H. M. eta Inagaki, K. (arg.) (1997): "The Emergence of Core Domains of Thought: Children's Reasoning About Physical, Psychological and Biological Phenomenon", *New Directions for Child Development*, **75**.
Wertsch, J. (1985): *Vigotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Bartzelona.
Wertsch, J. V. eta Tulviste, P. (1992): "L.S. Vygotsky and Contemporary Developmental Psychology", *Developmental psychology,* **28**, 548-557.
Worchel, S. *et al.* (2003): *Psicología social*, Thomson, Madril.
Youniss, J. eta Damon, W. (1992): "Social Construction in Piaget's Theory", in H. Beilin eta Pufall (arg.), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities*, Erlbaum, New Jersey, 267-286.

4. Gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko datuak lortzeko teknikak

Luixa Reizabal

Hurrengo orrialdeetan azaltzen dira gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketan datuak biltzeko erabili diren hainbat teknika. Teknika horien azalpenak honako hiru atal hauek ditu: autoinformeak, behaketa eta beste zenbait teknika.

4.1. AUTOINFORMEAK

Autoinforme direlako metodoen artean, honako hauek ditugu: elkarrizketak eta galdetegiak, testak, metodo klinikoa eta proiekziozko teknika grafikoak.

4.1.1. Elkarrizketak eta galdetegiak

Gizarte-ezagutzaren garapena ikertzeko, maiz erabiltzen dira elkarrizketak eta galdetegiak. Horietan, gizabanakoei gizarte-ezagutzarekin zerikusia duten zenbait galderari erantzuteko eskatzen zaie, eta haien erantzunak jasotzen dira gizabanakoen gizarte-ezagutza aztertzeko. Ikertzaileak gizabanakoari galderak hitzez egiten dizkionean, elkarrizketa esaten zaio teknikari. Idatziz egiten dizkionean, berriz, galdetegia nahiz galdesorta.

Elkarrizketak eta galdetegiak osatzen dituzten galderak irekiak zein itxiak izan daitezke. Elkarrizketa zein galdetegia galdera irekiek osatzen dutenean, ikertzaileak galderak egiten dizkio gizabanakoari askatasun osoz erantzun ditzan. Galdera itxiek osatzen dutenean, berriz, gizabanakoari erantzun-aukerak ematen dizkio, eta haren adierazpen-askatasuna murriztu dezake horrek.

Elkarrizketak eta galdetegiak irekiak zein itxiak izateaz gain, egituraturik edo erdi egituraturik egon daitezke. Egituraturik daudenean, ikertzaileak galdera berak egiten dizkie gizabanako guztiei ordena berean. Erdi egituratutakoetan, berriz, ikertzaileak galderak zein haien ordena aldatu egiten ditu gizabanakoaren arabera.

Elkarrizketak oso baliagarriak dira zenbait arrazoi direla medio. Alde batetik, gehienetan, bakarka egiten dira, eta, ondorioz, gizabanakoaren erantzunak argi gera daitezen, galdera gehiago egiteko aukera ematen dute. Bestetik, elkarrizketa

egiten duenak aukera izaten du gizabanakoaren sentimenduei, emozioei zein jarrerei behatzeko, eta, zenbaitetan, behaketa horien bitartez, galderen erantzunetatik lortzen dena baino informazio interesgarriagoa lortzen da. Bestalde, elkarrizketei esker, informazio zehatza lor daiteke. Azkenik, mota askotariko gizabanakoei egin dakizkieke elkarrizketak (Rice, 1997).

4.1. irudia. Elkarrizketak oso baliagarriak dira gizarte-ezagutzaren garapena aztertzeko (argazkia: www.docspeak.com).

Dena den, elkarrizketek badituzte zenbait muga. Alde batetik, ezin dira erabili mintzamena oraindik garatu gabe duten haurrekin. Bestalde, iraupen luzekoak eta garestiak dira, eta, horren ondorioz, ikertzaileek ez dituzte erabiltzen laginak handiak direnean. Bestetik, haien arrakasta elkarrizketatzaileak gizabanakoaren adierazpidea errazteko duen gaitasunaren araberakoa da, eta gaitasun hori ezinbestekoa da, batez ere, adierazkortasun gutxiko gizabanakoekin. Bestalde, hainbat arrazoi direla medio, errealitatearekin bat ez datozen erantzunak eman ditzakete gizabanakoek; besteak beste, erantzuna zehaztasunez gogoratzen ez dutelako edota elkarrizketatzailearen aurrean jator agertu nahi dutelako. Azkenik, akatsak edota isuriak izateko arriskua dago, eta, hori ekiditeko, ezinbestekoa da elkarrizketatzailea iaioa, objektiboa eta profesionala izatea (Rice, 1997).

Galdetegia, ostera, metodo azkarra eta merkea da. Ikertzaileek gizabanakoei banatzen dizkiete erantzun ditzaten, eta, anonimotasuna bermatzen dutenez, zintzoki erantzun ohi dituzte. Gainera, datuak estandarizaturik egoten dira. Hala ere, galdesortek badute mugarik: alde batetik, irakurtzen ez dakiten haurrek ezin dituzte erantzun; bestetik, badago arriskua galderak gaizki ulertzeko edota adinaren arabera gizabanakoek hainbat modutan ulertzeko. Azkenik, galderak egiteko moduak gizabanakoen erantzunetan eragina izateko arriskua ere badago (Rice, 1997).

Elkarrizketa asko erabiltzen da gizarte-ezagutzaren garapenaren ikerketan. Metodo horretan oinarritu diren ikerketen artean daude, besteak beste, Alvik

(1968) eta Rodd ikertzaileek (1985) bakearen eta gerraren inguruko ikuskeren garapenaz (ikus XIV. kapitulua) gauzatutakoak eta Bonn eta Webley autoreek (2000) ekonomiaren ulermenaren garapenari buruz egindakoa (ikus XI. kapitulua). Anitz dira, halaber, galdetegiak erabiliz aztertu diren gaiak; esate baterako, bakearen eta gerraren (adibidez, Cooper, 1965; Covell, Rose-Krasnor eta Fletcher, 1994; ikus XIV. kapitulua), politikaren (Conell, 1971; ikus XII. kapitulua) eta ekonomiaren ulermenaren garapena (besteak beste, Strauss, 1952; ikus XI. kapitulua).

4.1.2. Testak

Test delako proba estandarizatuetan, ikertzaileek zeregin bat egiteko eskatzen diete gizabanakoei, eta, horretarako, hainbat erantzun-aukera ematen dizkiete (adibidez, ikertzaileak gizabanakoei beren burua deskriba dezatela eskatu eta erantzun-aukera gisa izenlagun batzuk ematen dizkie). Nahiz eta garapenaren psikologoek maiz erabiltzen duten teknika izan, orain arte test bakan batzuk ez daude gizarte-ezagutzaren garapenaren eremuan. Besteak beste, *Children's Sex Role Inventory* (Boldizar, 1991) delakoa, generoak estandarizatutako portaera aztertzea helburu duena, eta *Self-Perception Profile for Children* (SPPC; Harter, 1985) delakoa, norberaren ezagutza aztertzen duena.

4.1.3. Metodo klinikoa

Metodo klinikoak garapenaren psikologian historia luze eta emankorra du, Freud-ek, Piaget-ek, Bowlby-k eta beste autore askok erabili zuten-eta. Metodo horren hainbat bertsio dauden arren, Piaget-ena erabiltzen da maizen. Pertsona bakoitzari egokitzen zaion erdi egituratutako elkarrizketan datza Piaget-en metodo klinikoa. Haren helburua hau da: hainbat arazo bideratzen parte hartzen duten egitura kognitiboen garapena eta arrazoitzeko mekanismoak ezagutzea (Fuentes eta Quintana, 1997). Metodo ireki eta malgu horren bitartez, gizabanakoak munduaz ematen dituen azalpenetan ez ezik, haren uste eta irudikapenetan ere sakondu daiteke (Gutierrez eta Carriedo, 2002).

Metodo klinikoa egoera ez-egituratuetan erabiltzen da eta ikertzaileak erabiltzen duen prozedura honako hau da: lehenik eta behin, haurraren jokabideari behatzen dio ingurune naturalean horri interesatzen zaizkion gaiak ezagutzeko. Gero, ikertzaileak, ikerketaren hipotesietan oinarritutako elkarrizketa bat ez ezik, zeregin bat ere egiteko eskatzen dio haurrari. Azkenik, ikertzaileak kualitatiboki aztertzen ditu haurraren erantzunak, horrek munduaz duen ulermena eta ezagutzaren garapen-maila zehazteko (Fuentes eta Quintana, 1997).

Piaget-en metodo klinikoak bi ezaugarri ditu: alde batetik, prozesu mentalen azterketa lantzen du. Bestetik, ikertzaileak jarrera aktiboa du, ikerketa-prozesuan honako jarduera hauek eginez:

– Zeregina proposatzen du.
– Zeregina egiteko beharrezkoak diren prozesuak ezagutzen ditu.
– Prozesu horiei buruzko hipotesiak planteatzen ditu.
– Hipotesiak egiaztatzen ditu prozesu horiek aztertuz.
– Hipotesiak alda ditzake.
– Ikertzailea haurraren ezaugarrietara egokitzen da.

Ezinbestekoa da ikertzaileak prestakuntza-maila handia izatea, metodo klinikoa behar bezala erabili ahal izateko. Hain zuzen ere, ikertzaile on batek honako tasun hauek izan behar ditu (Piaget, 1926). Alde batetik, jarrera pasiboa izan behar du neurri batean; hain zuzen ere, behatzen jakin behar du, eta haurrari hitz egiten utzi behar dio, haren erantzunetan eraginik ez izateko, betiere elkarrizketaren hizpidetik urruntzen utzi gabe. Bestalde, jarrera aktiboa ere izan behar du; hau da, ez du inoiz lanaren hipotesia ahaztu behar, hipotesi horrek aukera emango baitio haurraren ikuskerak eta sinesmenak berreraikitzeko eta horien sendotasuna balioesteko. Beraz, jarrera pasiboaren eta aktiboaren arteko oreka bilatu behar du ikertzaileak, eta, horretarako, honako arau hauek bete behar ditu:

Lehenik eta behin, haurrari gertakariei buruz berez sortzen zaizkion galderetatik abiatu behar du. Horretarako, lehenengo aztertu behar ditu ikertu nahi duen haurraren adin bereko edo txikiagoko haurrek beren buruari naturalki egiten dizkioten galderak, eta, gero, galdera horiek ikertzen ari den haurrari egin. Galdera horiei emandako erantzunetan oinarrituz ezagutu ahal izango ditu garapen-aro bakoitzean haurrak eraikitzen dituen irudikapenak. Haurrak galderei emandako erantzunak jaso ez ezik, kontrairadokizunak ere egin behar dizkio ikertzaileak. Hau da, haurrari erantzunen zergatiak galdetu, eta haien kontraesanak agerian jarri behar dizkio; horri esker, ikertzaileak jakin ahal izango du haurrarengan inferitzen dituen irudikapenak haurrak benetan dituenekin bat datozen edo beraren eraginez eman dituen (Gutierrez eta Carriedo, 2002).

Ikertzaileek askotan erabili izan dute metodo klinikoa gizarte-ezagutzaren garapena aztertzeko. Adibide gisa, honako hauek aipa daitezke: Piaget-ek egindako ikerketak (besteak beste, Piaget, 1926, 1932), ekonomiaren ezagutzaren garapenaz Danziger-ek (1958) egindakoa (ikus XI. kapitulua) zein Cadenas-ek (1991) politikaren ulermenaren garapenaren inguruan egindakoa (ikus XII. kapitulua).

Metodo klinikoak baditu hainbat muga, ikerketa-objektuari buruzko informazio garrantzitsua eman arren eta gizabanakoaren pentsamenduan ezezagunak diren arloetan sakontzen laguntzen duen arren. Alde batetik, ez du aukerarik ematen pertsona arteko konparaziorik egiteko; bestalde, ikertzailearen planteamendu teorikoek eragina izan dezakete horrek egiten dituen galderetan zein erantzunen interpretazioan; bestetik, ezinbestekoa da ikertzaileak prestakuntza- eta esperientzia-maila handia izatea metodologia horretan, eginkizun garrantzitsua du-eta. Azkenik,

neketsua da, eta ikertzaileek zailtasun handiak izaten dituzte bai erantzunak kodetzeko bai eta ondorengo analisiak egiteko garaian ere.

4.2. irudia. Cadenas-ek (1991) politikaren ulermenaren garapenaz egin zuen ikerketa argitaratu zuen liburuaren azala.

4.1.4. Proiekziozko teknika grafikoak

Proiekziozko teknika grafikoetan, gizabanakoak gizarte-munduaz dituen iritziak, ezagutzak eta antzekoak adierazten ditu argazkien zein marrazkien bitartez. Hain zuzen ere, argazkiak bi modutan erabil daitezke. Batzuetan, ikertzaileak zenbait argazki erakusten dizkio gizabanakoari, bere ustez ikerketa-objektua ondoen islatzen dutenak aukera ditzan. Beste batzuetan, berriz, gizabanakoak berak atera behar ditu ikerketa-objektuak beretzat duen esanahia adierazten duten argazkiak. Kasu horretan, foto-komunikazioa esaten zaio teknikari.

Argazkiak, esaterako, Emmerich, Goldman, Kirsh eta Sharabany ikertzaileek (1977) eta Bem-ek (1989) erabili zituzten generoaren ulermenaren garapena aztertzeko (ikus XV. kapitulua). Ostera, foto-komunikazioa, besteak beste, Dinklage eta Ziller (1989) ikertzaileek erabili zuten bakearen eta gerraren inguruko ikuskeren garapena aztertzeko (ikus XIV. kapitulua).

Marrazkiak ere askotan erabili izan dira haurrek gizarte-munduaren hainbat arloz dituzten ikusmoldeak aztertzeko; besteak beste, bakeari eta gerrari buruzko ikusmoldeen (Cretu, 1988; ikus XIV. kapitulua) eta buru-gaixotasunen ulermenaren garapena (de Rosa, 1987). Baina agian *Familiaren marrazkiaren testa* (Corman, 1967) da gehien ezagutzen den teknika. Horretan haurrak familia bat marraztu behar du, eta, gero, ikertzaileak marraztutakoa aztertu egiten du, haurrak bere familiaz duen ikuskera, haurraren nortasun-ezaugarriak eta abar identifikatzeko.

4.3. irudia. Haur batek bere familiaz egindako marrazkia (iturria: www.educarchile.cl).

4.2. BEHAKETA

Esan daiteke behaketa garapenaren psikologian erabili zen lehen metodoa dela, giza garapenaren lehen datu zientifikoak behaketa bidez lortu baitziren (Arranz, 1998). Bi behaketa mota bereizi ohi dira: berezko behaketa delakoa eta behaketa sistematizatua edo kontrolatua. Berezko behaketa ez dago sistematizatuta; hau da, ez dio inongo arauri jarraitzen. Eguneroko behaketa da, eta ez da Zientziaren kanonetan sartzen. Dena den, hipotesiak sorrarazten dituen metodo bat da, eta litekeena da gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko ikerketa asko behaketa mota horretatik abiatuz sortu izana (Arranz, 1998).

Behaketa sistematizatua edo kontrolatua, berriz, giza zientzietan maizen erabilitakoa da, eta askoz ere zehatzagoa da berezko behaketaren aldean. Fraisse-k dio (1970 *in* Anguera 1982) behaketa sistematizatu bat egiteko honako urrats hauei jarraitu behar zaiela:

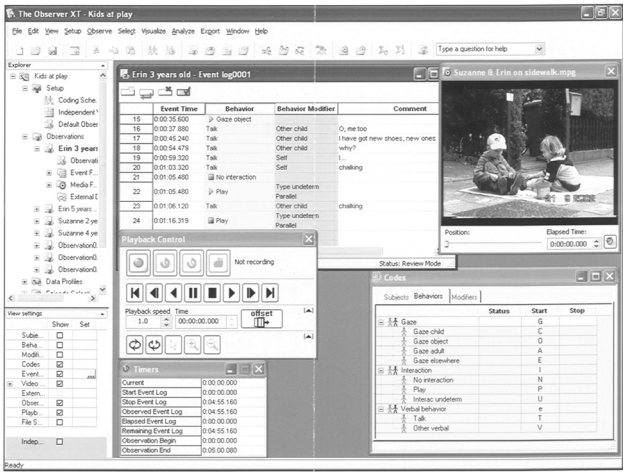
- Hasierako behaketa: horri esker, behatzaileak ikertzea merezi duten gertakariak aurkitu eta zehaztasunez ezagutu ahal izaten ditu.
- Gertakarien artean egon daitezkeen harremanei buruzko hipotesiak planteatu.
- Hipotesiak egiaztatu.
- Emaitzak landu, aztertu eta interpretatu.

Hainbat behaketa sistematizatu mota daude. Horien artean, behaketa naturala eta laborategiko behaketa erabiltzen dira gehien. Behaketa naturalean, ikertzaileak giro naturalean behatzen du gizabanakoaren portaera. Esaterako, ikertzaileak haur bati behatzen dio panpina batekin jolasten ari den bitartean, beste pertsonen egoera mentalei buruz duen ezagutza aztertzeko. Ikertzaileak saiatu behar du behaketa-

giroa “naturala” izan dadin; hau da, bai ikertzailearen portaerak bai behatzen den gizabanakoarenak berezkoak izan behar dute. Ikertzaileak ez du aldagai berririk sartzen behaketa mota horretan, eta daudenak ez ditu manipulatzen.

Behaketa naturalak hainbat abantaila ditu. Alde batetik, baliozkotasun ekologiko handia du. Bestetik, mintzamena ez da beharrezkoa metodo hori erabiltzeko. Bestalde, ikertzaileak gertakariei globalki behatzen die eta horri esker ohartzen da haien konplexutasunaz (Arranz, 1998). Azkenik, gizakiak egunerokotasunean nola portatzen diren ezagutzea ahalbidetzen duen metodo bakarra da (Willems eta Alexander, 1982).

Hala ere, behaketa naturalak badu mugarik. Alde batetik, zaila izaten da jokabide batzuei ingurune naturalean behatzea hainbat arrazoi direla eta; besteak beste, gutxitan gertatzen direlako edo sozialki onarturik ez daudelako. Bestalde, gizabanakoaren portaeran aldaketak sorraraz ditzaketen gertaerak suerta daitezke behaketa egiten den bitartean, eta gertaera horiek portaeraren zergatiak edota horren garapena ezagutzea oztopa dezakete. Bestetik, behatzaileak gizabanakoaren portaeran eragina izan dezake, aurrean egote hutsagatik. Gaur egun, ikertzaileek hainbat estrategia erabiltzen dituzte muga hori gainditzearren. Besteak beste, behaketa-objektuak bideoz grabatzen dituzte ezkutuko toki batetik, edota behaketa aurretik gizabanakoarekin denbora tarte bat igarotzen dute haien presentziara ohitu eta naturalki porta dadin (Shaffer, 2002). Bestalde, ikertzaileek hainbat arazo izaten dituzte eginkizun bat baino gehiago egiteko; besteak beste, portaerak erregistratzeko kontrola ezartzeko eta portaerak sailkatzeko. Azkenik, behatzaileak subjektiboak izan daitezke emaitzak interpretatzeko garaian (Arranz, 1998).



4.4. irudia. Behatzaileak gizabanakoaren portaeran eraginik izan ez dezan hainbat estrategia erabiltzen dira: besteak beste, behaketa-objektuak bideoz grabatzen dira ezkutuko toki batetik eta irudiak aztertzen dira argazkian agertzen denaren antzeko softwareaz baliatuz.

Laborategiko behaketa nahiz egituratutako behaketa delakoan, berriz, ikertzaileak diseinatzen du egoera; hau da, baldintzak sortzen ditu ikertu nahi duen jokabidea ager dadin. Ikertzaileak aldez aurretik zehazten ditu behaketa-irizpideak nahiz jokabidea erregistratzeko moduak. Ondorioz, behaketa erabat kontrolatu eta sistematizatzen du, jokabideen erregistroan zein horien ponderazioan fidagarritasun (bereziki behatzaile artekoa) eta baliagarritasun-maila altuak lortzearren. Egoera arrotza delako laborategiko behaketa erabili izan da gizarte-ezagutzaren garapenaren alorrean (Ainsworth, Blehlar, Waters eta Wall, 1978).

Laborategiko behaketak abantaila ugari du. Alde batetik, behaketa mota horri esker, behatzaileak ikertu nahi duen alde zehatzari erreparatzen dio. Bestalde, gizabanakoen arteko konparazioak egin ditzake. Bestetik, metodo hori erabiltzeko, ez da beharrezkoa mintzairaz baliatzea, eta fenomenoak osotasunean behatzea ahalbidetzen du (Arranz, 1998). Dena den, baditu zenbait muga. Alde batetik, baliagarritasun ekologiko txikia du. Bestalde, zaila izaten da behatzaileak zehaztutako egoeretan portaera berriak aurkitzea. Bestetik, ikertzailea subjektiboa izateko arriskua ere badago. Azkenik, behaketa horietatik eratorritako emaitzak ezin dira orokortu.

4.3. BESTE ZENBAIT TEKNIKA

Atal honetan beste zenbait teknika deskribatuko dira. Hain zuzen ere, ikaskuntzan oinarritutakoak, neurgailu elektrofisiologikoak, metodo mikrogenetikoa, etnografia, *Role Playing* delakoa, istorioak, jolasak eta eszenak.

4.3.1. Ikaskuntzan oinarritutako teknikak

Haur txikiek ezin dute adierazi gizarte-munduari buruz dakitena. Ez dute, halaber, beren ezagutza ondorioztatzeko aukera ematen duen zereginik egiteko gaitasunik. Hori dela-eta, garapenaren psikologiak erabiltzen ditu ikaskuntzaren psikologiak garatutako teknika batzuk. Zenbait estimuluren ondoren agertzen diren erreflexu eta erantzunetan oinarritzen dira teknika horiek. Jaioberrien eta haur txikien gaitasun soziokognitiboei buruzko datu interesgarriak lortu izan dira prozedura horiei esker.

Estimuluen lehentasunaren paradigma zein *pertzepzio-lehentasunen paradigma* delako teknika maiz erabili da gizarte-ezagutzaren garapenean. Horretan, ikertzaileak bi estimulu erakusten dizkio umeari eta haren jokabidea aztertzen du. Hainbat saiotan zehar umeak estimuluetako bati begiratzea nahiago izaten badu edota horietako estimulu bati begira denbora gehiago ematen badu, hauxe ondoriozta daiteke: bi estimulu horiek bereizten dituela eta haurrarentzat erakargarriagoak direla gehiago begiratzen duen estimuluaren ezaugarriak bestearenak baino (Palacios, 1999). Teknika hori maiz erabili izan da gizarte-ezagutzaren garapena-

ren oinarri diren jaiotzetiko gaitasunak aurkitzeko; besteak beste, aurpegiak, koloreak, ahotsak eta antzekoak bereizteko gaitasuna.

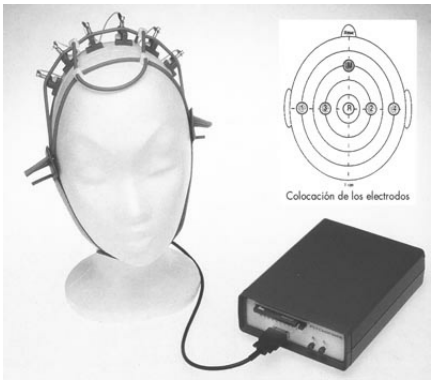
Ohitze/Desohitze delako teknika ere ikaskuntzan oinarritutakoa da. Horretan, ikertzaileak erakargarria den estimulu bat (adibidez, irribarrez dagoen giza aurpegi bat) jartzen du umearen aurrean. Umea interesatu egiten da eta begiratu egiten du, baina, denborak aurrera egin ahala, haren interesa gutxitu egiten da eta horrek esan nahi du estimulura ohitu egin dela. Bat-batean ikertzaileak estimulua aldatu egiten du umea ohartu gabe, (adibidez, lehengoa bezalako aurpegi bat erakusten dio, baina, barrez egon beharrean, kopetilun). Estimulu berri horrek haurraren interesa pizten badu, estimuluarekiko desohitu egin dela esan daiteke, eta horrek adierazten du umeak igarri duela estimulu horren eta aurrekoaren arteko desberdintasuna, eta, ondorioz, umeak hauteman ditzakeela estimulu baten barruan gertatzen diren aldaketak (Palacios, 1999).

Jokabide eragingarrien metodoa da ikaskuntzan oinarritutako hirugarren teknika. Horretan, ikertzaileak haurren berezko portaerak erabiltzen ditu, baldintzatutako hainbat ondorio sorraraz ditzaten (Palacios, 1999). Adibidez: ikertzaileak soka bat lotzen dio oinean umeari eta soka sehaskako mugikariari, jakiteko haurrak testuinguruan aldaketak sorraraz ditzakeela badakien ala ez. Hala, umeak hanka mugitzen duenean, mugitu egiten du mugikaria. Umeak mugikariari begiratzen dion bakoitzean hanka mugitzen badu, ikertzaileak ondoriozta dezake haurrak badakiela berak mugiarazten duela mugikaria.

4.3.2. Neurgailu elektrofisiologikoak

Neurgailu elektrofisiologikoak sofistikazio teknologikoko maila desberdinak dituzten tresnak dira, eta alde fisiologikoen eta psikologikoen arteko erlazioa aztertzea da haien helburua. Horretarako, zenbait gertakarik (adibidez, amak haurra gela batean bakarrik utzita alde egitea) sorrarazten dituzten erreakzio fisiologikoak neurtzen dituzte. Hainbat neurgailu elektrofisiologiko daude. Gizarte-ezagutzaren garapena aztertzeko, besteak beste, elektroentzefalograma, elektrokardiograma, termografoa eta begien mugimenduen teknika erabili izan dira.

Elektroentzefalograma erabiltzen da jakiteko zenbait gertakarik sorrarazten dituzten erreakzio emozionalek nolako eragina duten garunaren jardueran. Elektrokardiograma, berriz, erabiltzen da aztertzeko erreakzio emozional horiek bihotz-taupaden erritmoan nolako eragina duten. Termografoak, ostera, gorabehera emozionalekin zerikusia duten aurpegiko azalaren hotz-beroan gertatzen diren aldaketak jasotzen ditu. Teknika horiek erabili izan dira zera ikertzeko nola ulertzen diren beste pertsonen emozioak, nola ezagutzen diren pertsonaren eta gauzen arteko desberdintasunak, nola hautematen diren atxikimendu-irudiak eta nola garatzen diren antzeko gaitasunak.



4.5. irudia. Elektroentzefalograma (argazkia: www.institutobiologico.com).

Azkenik, begien mugimenduen teknika ordenagailuari konektatutako tresna baten bidez gauzatzen da, eta, horri esker, ikusmenezko estimulu bat aztertzeko begiek egiten dituzten mugimendu zehatzak ezagutu daitezke. Begien mugimenduen teknika maiz erabili izan da aurpegiak aztertzeko gaitasunaren garapena ikertzeko.

4.3.3. Metodo mikrogenetikoa

Metodo mikrogenetikoa erabili izan da haurrek ezagutza berriak eskuratzeko erabiltzen dituzten estrategiak aztertzeko. Irakurmena, matematika, kontzeptu zientifikoak eta antzeko eduki ez-sozialen ezagutzaren garapena ikertzeko erabili izan da; ez, ordea, eduki soziala duten ezagutzen garapena aztertzeko. Hala ere, teknika horren helburua honako hau da: eragin-trukeek ezagutzaren garapenean duten eragina aztertzea, eta hori dela medio erabaki da metodo horren nondik norakoak azaltzea.

Werner-en (1948) ekarpenetan oinarrituta, prozesu mikrogenetikoak ikertzea da Vygotsky-k (1931) garatutako metodo horren helburua; hau da, funtzio psikologiko bat sortu eta ager dadin parte hartzen duten aldaketa-prozesuak aztertzea. Metodo hori erabili izan da arazoak bideratzea helburu duten egoeretan, haurrek helduekin zein berdinkideekin izaten dituzten eragin-trukeak aztertzeko.

Vygotsky-k (1931) metodo mikrogenetikoa honela deskribatu zuen. Alde batetik, esan zuen metodoak prozesuak aztertzen dituela objektu finkoak aztertu beharrean. Bestetik, esan zuen kanpoko estimuluen eta goi-mailako jokabideen arteko kausa-erlazio dinamikoak bilatzen dituen azalpen-metodoa dela. Azkenik, Vygotsky-k aldeztu zuen metodoaren helburua dela goi-mailako funtzio psikologikoak sortzen dituzten prozesuak aztertzea.

4.6. irudia. Metodo mikrogenetikoa erabili izan da arazoak bideratzea helburu duten egoeretan, haurrek helduekin zein berdinkideekin dituzten eragin-trukeak aztertzeko (argazkia: www.newhopeacademy.org).

Metodo horren bitartez eginiko ikerketen berrikuste sakon bat egin ostean, Siegler-ek eta Crowley-k (1992) ondorioztatu zuten metodologia horrek hiru ezaugarri berezi dituela. Batetik, ikertzaileak aldaketei behatzen die sortzen diren unetik amaitzen diren arte. Bigarrenik, behaketen maiztasuna jokabidean gertatzen den aldaketaren abiaduraren araberakoa da. Azkenik, ikertzaileak jokabidea sakonki aztertzen du, aldaketa sortzen duten prozesu kuantitatibo zein kualitatiboak inferitu ahal izateko. Metodo mikrogenetikoa ezinbestekoa da ezagutzaren garapenean aldaketak nola gertatzen diren aztertzeko, metodo horri esker lortzen diren deskripzio zehatzek aldaketaren inguruko azalpen teorikoak mugatzen dituztelako (Siegler, 1996).

Hala ere, metodo horrek baditu hainbat muga. Alde batetik, oso zaila da metodo mikrogenetikoa erabiltzea, ikertzaileak ordu asko behar baititu eragin-trukeetan parte hartzen dutenen jokabideak aztertzeko. Bestalde, zaila da jakitea haurrek zenbat denbora behar duten beren ezagutzan aldaketa gerta dadin. Azkenik, praktikak emaitzetan eragina izateko arriskua dago, zeregina askotan errepikatu behar denean (Berk, 1999).

4.3.4. Etnografia

Etnografia, antropologoek maiz erabiltzen duten ikerketa-metodoa da eta oso erabilgarria da kultura baten balioek, ezagutzek, sinesmenek eta antzeko gizarte-ezagutzek kultura horretan garatzen diren gizabanakoengan duten eragina ikertzeko. Talde kultural baten ikerketa zuzen eta zorrotzean datza metodo hori, eta, horretarako, ikertzailea aztertu nahi duen kulturan bizi izaten da denbora batez. Denbora horretan, informazioa jasotzen du behaketa naturalaren, elkarrizketaren eta antzeko tekniken bidez.

4.7. irudia. Etnografia metodoan, ikertzailea aztertu nahi duen kulturan bizi izaten da denbora batez (argazkia: www.brynmawr.edu).

Etnografiak baditu zenbait abantaila eta muga. Abantailen artean, azpimarragarria da ikertu nahi den taldeari buruzko informazio asko jaso ahal izatea. Mugen artean, berriz, subjektibotasuna dugu; hau da, bere balioek, sinesmenek edota isuri teorikoek ikertzailea behatutakoa behar ez bezala interpretatzera bultza dezakete. Gainera, emaitzak ikertu den kulturaren barruan aplika daitezke soilik, eta ez beste talde batzuetan.

4.3.5. Role Playing *delakoa, istorioak, jolasak eta eszenak*

Role Playing delakoa, istorioak, jolasak eta eszenak ere gizarte-ezagutzaren garapena ikertzeko erabili diren teknikak dira. *Role Playing* delakoan, ikertzaileak lagina osatzen duten gizabanakoei egoera bat planteatu, eta, horretan, rol bat bereganatzeko eskatzen die. Teknika hori erabili izan da, besteak beste, ikuskera ekonomikoen garapena ikertzeko (Jahoda, 1979; Berti, Bombi eta De Beni, 1986; ikus XI. kapitulua).

Istorioen teknikan, berriz, ikertzaileak istorio bat kontatzen dio gizabanakoari hitz, marrazki, txotxongilo eta halako prozeduren bidez, eta, gero, horri buruzko galderak egiten dizkio. Adibide moduan aipa daitezke, besteak beste: pertsonarteko gaitasunen garapena aztertzeko erabiltzen den *ustekabeko aldaketaren egoera* (Baron-Cohen, Leslie eta Frith, 1985 *in* Riviere, Sarriá eta Nuñez, 1994; Wimmer eta Perner, 1983; ikus IX. kapitulua), ikuskera politikoen garapena aztertzeko Adelson-ek erabilitakoa hipotesia (Adelson, 1971; ikus XII. kapitulua), ekonomiaren inguruko ezagutzaren garapena aztertzeko erabili diren istorio xelebreak (Jahoda, 1979; ikus XI. kapitulua) eta garapen morala ikertzeko Kohlberg-ek (1976) erabilitako dilema moralak (ikus III. eta XVI. kapituluak).

Jolasak ere gizarte-ezagutzaren garapena ikertzeko erabili izan dira. Besteak beste, Piaget-ek 1932an erabili zuen jolasa garapen morala aztertzeko. Berrikiago, Sonuga-Barke eta Webley ikertzaileek (1993) eta Webley-k, Levine-k eta Lewis-ek (1991), adibidez, erabili dute teknika hori aurrezteko jokabidearen garapena ikertzeko (ikus XI. kapitulua).

4.8. irudia. Piaget 1932an puxtarrietan ibili zen 5 urtetik 13 urtera bitarteko haur suitzarrekin, moralaren garapena aztertzeko (argazkia: online.bcit.ca).

Eszenen teknika ere datuak biltzeko erabiltzen da. Horretan, gizabanakoa eszenatoki batean sartu, eta haren portaerari behatu edota bertan duen portaerari buruz *in situ* galdetzen zaio. Besteak beste, Webley-k eta laguntzaileek (1991) erabili zuten teknika hori, aurrezteko jokabidearen garapena ikertzeko (ikus XI. kapitulua).

4.4. ONDORIOAK

Ikusi den bezala, asko dira ikertzaileek gizarte-ezagutzaren garapena ikertzeko erabiltzen dituzten teknikak. Teknika horiek guztiak egokiak zein desegokiak izan daitezke, ikertu nahi denaren arabera. Hala, ikerketa bat egiten denean, ikertzaileak argi izan behar du zein den bere ikerketaren objektua, eta, horren arabera, teknikarik egokiena aukeratu.

4.5. GAIARI BURUZKO GALDERAK ETA ARIKETAK

1. Zein da teknikarik egokiena honako gai hauei buruzko ezagutzaren garapena ikertzeko? Zergatik? Gaiak: norberaren eta beste pertsonen ezagutza, garapen morala, erakunde politikoen ezagutza eta bakearen ikusmoldea.

3. Irakur ezazu gizarte-ezagutzaren garapenari buruzko artikulu zientifiko bat eta aztertu horretan informazioa lortzeko erabili den teknika.

4. Honako bideo hau ikusi:

   TVE (1988). *Conductas del primer año de vida del niño*. Madril.

   Ondoren, bideoan agertu diren teknikak aztertu (teknikaren izena, zertan den, gizarte-ezagutzaren garapenaren zein alde ikertzeko den erabilgarria…).

5. Gizarte-ezagutzaren garapenaren inguruko ikerketa-proiektu bat egin aurreko kapituluan azaldutako teoriaren eta kapitulu honetan deskribatutako metodologiaren batean oinarrituz. Horretarako, honako eskema honetan oinarritu zaitezke:
   - IZENBURUA.
   - LABURPENA: gehienez 300 hitz.
   - GAIAREN AURRETIKOAK ETA GAUR EGUNGO EGOERA: atal honetan ikertuko den gaia azalduko da. Hain zuzen ere, gaiaren inguruan egin diren ikerketen berrikusketa laburra, harreman teorikoak eta ikerketa- proiektuan egiaztatuko d(ir)en hipotesia(k).
   - HELBURUAK.
   - PROIEKTUAREN INTERESA.
   - METODOLOGIA: lagina, aldagaiak, neurtzeko teknikak eta prozedura.
   - BIBLIOGRAFIA.

4.6. BIBLIOGRAFIA

Adelson, J. (1971): "The Political Imagination of the Young Adolescent*",* *Daedalus,* **100**, 1013-1050.

Ainsworth, M. D. *et al.* (1978): *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Erlbaum, Hillsdale.

Alvik, T. (1968): "The Development of Views on Conflict, War and Peace among School Children", *Journal of Peace Research*, **5**, 171-195.

Anguera, M. T. (1982): *Metodología de observación en las ciencias humanas*, Cátedra, Madril.

Arranz, E. (1998): *Modelos del desarrollo psicológico humano*, [2 .argitaraldia], UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

Bem, S. L. (1989): "Genital Knowledge and Gender Constancy in Preeschool Children", *Child Development,* **60**, 649-662.

Berk, L. E. (1999): *Desarrollo del niño y del adolescente,* [4. argitaraldia], Prentice Hall, Madril.

Berti, A.; Bombi, A. N. eta De Beni, R. (1986): "Acquiring Economic Notions: Profit", *International Journal of Behavioral Development,* **9**, 15-29.

Bonn, M. eta Webley, P. (2000): "South African Children's Understanding of Money and Banking", *British Journal of Developmental Psychology,* **18**, 269-278.

Boldizar, J. P. (1991): "Assessing Sex-Typing and Androgyny in Children: the Children's Sex-Role Inventory", *Developmental Psychology,* **27**, 505-515.

Cadenas, J. M. (1991): *El pensamiento político de los niños*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Connell, R. W. (1971): *The Child's Construction of Politics*, Melbourne University Press, Carlton, Victoria.

Cooper, P. (1965): "The Development of the Concept of War", *Journal of Peace Research*, **2**, 1-17.

Corman, L. (1967): *El test del dibujo de la familia,* Kapelusz, Buenos Aires.

Covell, K.; Rose-Krasnor, L. eta Fletcher, K. (1994): "Age Differences in Understanding Peace, War and Conflict Resolution", *International Journal of Behavioral Development*, **17(4)**, 717-737.

Cretu, T. (1988): "Peace and its Most Obvious Meanings in Preschool Children's Drawings", *Revue roumaine des science sociales. Serie de psychologie,* **32**, 97-99.

Danziger, K. (1958): "Children's Earliest Conceptions of Economic Relationships", *Journal of Social Psychology,* **47**, 231-240.

De Rosa, A. S. (1987): "The Social Representations of Mental Illness in Children and Adults", in W. Doise eta S. Moscovici (arg.), *Current Issues in European Social Psychology,* [2. liburukia], Cambridge University Press, Cambridge.

Dinklage, R. I. eta Ziller, R. C. (1989): "Explicating Conflict through Photo-Communication", *Journal of Conflict Resolution,* **33**, 309-317

Emmerich, W. *et al*. (1977): "Evidence for a Transitional Phase in the Development of Gender Constancy", *Child Development,* **48**, 930-936.

Fuentes, M. J. eta Quintana, I. (1997): "El método clínico de Piaget", in C. Barajas *et al.* (arg.), *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas,* Pirámide, Madril, 283-294.

Gutiérrez, F. eta Carriedo, N. (2002): "Métodos de estudio del desarrollo cognitivo", in F. Gutiérrez; J. A. García Madruga eta N. Carriedo (arg.), *Psicología evolutiva lI: Desarrollo cognitivo y lingüístico*, UNED, Madril, 51-86.

Harter, S. (1985): *Manual of the Self-Perception Profile for Children*, University of Denver, Denver.

Jahoda, G. (1979): "The Construction of Economic Reality by Some Glaswegian Children", *European Journal of Social Psychology,* **9**, 115-127.

Kohlberg, L. (1976): "Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Point of View", in T. Lickona (arg.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, Holt, New York, 31-53.

Palacios, J. (1999): "Desarrollo cognitivo durante los primeros 2 años", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll. (arg.), *Desarrollo psicológico y educación I,* [2. argitaraldia], Alianza, Madril, 103-132.

Piaget, J. (1926): *La representación del mundo en el niño*, Morata, Madril.

————, (1932): *El criterio moral en el niño*, Fontanella, Bartzelona.

Rice, F. P. (1997): *Desarrollo humano*, [2. argitaraldia] Prentice Hall, Mexiko.

Riviére, A.; Sarriá, E. eta Nuñez, M. (1994): "El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente", in M. J. Rodrigo (arg.), *Contexto y desarrollo social,* Síntesis, Madril, 47-79.

Rodd, J. (1985): "Preschool Children's Understanding of War", *Early Child Development and Care,* **22**, 109-121.

Shaffer, D. R. (2002): *Desarrollo social y de la personalidad,* [4. argitaraldia], Paraninfo, Madril.

Siegler, R. S. (1996): *Emerging Minds: The Process of Change in Children's Thinking*, Oxford University Press, Oxford.

Siegler, R. S. eta Crowley, K. (1992): "Microgenetic Methods Revisited", *American Psychologist,* **47**, 1241-1243.

Sonuga-Barke, E. J. S. eta Webley, P. (1993): *Children's Saving: A Study in the Development of Economic Behaviour,* Lawrence Erlbaum, Hove.

Strauss, A. L. (1952): "The Development and Transformation of Monetary Meanings in the Child", *American Sociological Review,* **17**, 275-286.

TVE. (1988): *Conductas del primer año de vida del niño,* [bideoa], Madril.

Vygotsky, L. S. (1931): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Bartzelona.

Webley, P.; Levine, R. M. eta Lewis, A. (1991): "A Study in Economic Psychology: Children's Saving in a Play Economy", *Human Relations,* **44**, 461-472.

Werner, H. (1948): *Comparative Psychology of Mental Development,* Science Editions, New York.

Willems, E. P. eta Alexander, J. L. (1982): "The Naturalistic Perspective in Research", in B. B. Wolman (arg.), *Handbook of Developmental Psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

BIGARREN ATALA: Testuingurua eta gizarte-ezagutzaren garapena

5. Familia-testuingurua eta gizarte-ezagutzaren garapena

Luixa Reizabal, Denis González, Kizkitza Sadaba

5.1. SARRERA: SOZIALIZAZIO-PROZESUA

Sozializazioak, indibiduazioarekin batera, garapen soziala delako prozesua osatzen du; gizakia bere taldeko zein gizarteko kide bihurtzen den prosezua, alegia. Indibiduazioaren bitartez, pertsonak, besteengandik bereizirik dagoen gizakia dela ikasteaz gain, bere ezaugarriak ezagutu eta gizartearen eskarietara egokitzen ditu.

Sozializazio-prozesuan, berriz, pertsonak bere gizarte-taldearen motiboak, balioak, jokabide-ereduak eta ezagutzak bereganatzen ditu, eta, horri esker, gizartean modu egokian jardutea lortzen du (Durkin, 1995; López, 1999; Shaffer, 2002). I. kapituluko 1.3. atalean aipatu den bezala, López-ek (1999) estuki loturik dauden hiru sozializazio-prozesu bereizten ditu: alde batetik, prozesu afektiboak (hau da, lotura afektiboen sorkuntza); bestetik, jokabide-prozesuak (gizartean onartzen diren jokabide-ereduak garatzea eta gizartearen aurkakotzat hartzen direnak ekiditea), eta, azkenik, ezagutzen sozializazioa (hau da, pertsonei, balioei, eta gizarteko ohiturei, arauei, erakundeei, sinboloei, erlazioei eta halakoei buruzko ezagutzen garapena).

Sozializazioa eta indibiduazioa estuki erlazionatuta daude; izan ere, geure buruaz ikasten dugun heinean, inguratzen gaituen gizarte-munduaz ikasten dugu, eta, gizarte-munduaz ikasten dugun heinean, geure buruaz ere ikasten dugu. Sozializazioa gizabanakoaren eta haren gizarte-munduaren arteko eragin-trukearen ondorioa da. Eragin-truke horretan, pertsonak aktiboki parte hartzen du, bere testuinguruaren ezaugarriak zehazten baititu, besteak beste, beste pertsonen erantzunetan eraginez eta harremanak aukeratuz (Bugental eta Goodnow, 1998).

Sozializazio-prozesuan, gizabanakoak ez ezik, sozializazio-agenteek ere zeregin aktiboa dute. Horiek saiatzen dira eragin-trukeetan gizabanakoak gizartean bizitzeko eta parte hartzeko ezinbestekoak diren gaitasunak eta ezagutzak gara ditzan (Bugental eta Goodnow, 1998).

5.1. irudia. Sozializazioa gizabanakoaren eta haren gizarte-munduaren arteko eragin-trukearen ondorioa da (argazkia: A. Aranburu).

Liburuaren atal honetan, gizarte-ezagutzen sozializazioan hainbat gizarte-eragilek duten zeregina aztertuko da: V. kapituluan, familia-testuingurua; VI. kapituluan, hezkuntza-erakundeak eta beste haurrak, eta VII. kapituluan, ikus-entzunezkoak. Hala ere, kontuan izan behar da hemen aztertuko direnak ez direla gizarte-ezagutzaren garapenean eragina izan dezaketen sozializazio-agente bakarrak; izan ere, eragina izan dezaketen beste hainbat faktore sozietal daude. Pertsona garatzen den ingurune fisikoa horietako bat da. Horrek haurrak izango dituen bizipenak, harremanak eta antzekoak zehazten ditu, eta horiek guztiek eragina dute haurrak gizarte-munduaz eraikitzen duen ezagutzan; izan ere, zenbait ikerketatan frogatu da desberdina dela landa-giroan eta hiri-giroan garatzen diren haurren gizarte-ezagutza (Furnham eta Stacey, 1991). Gizarte-ezagutzan eragina duten beste aldagai batzuk sistema politiko-ekonomikoa eta kultura (ikus I. kapitulua) dira (Furnham eta Stacey, 1991). Hala ere, uste dugu hemen aurkeztuko direnak direla gizarte-ezagutzen sozializazioan eraginik handiena duten gizarte-eragileak.

5.2. FAMILIA-TESTUINGURUA ETA GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENA

Familiak gizarte-ezagutzaren garapenean duen eragina haurrak testuinguru horretan dituen eragin-truke esanguratsuen bitartez gertatzen da, eragin-truke horietatik abiatuz eraikitzen baitu gizarte-ezagutza. Familian norberaren nahiz beste pertsonen eta pertsonarteko erlazioen ezagutza lortzeko ezinbesteko diren lehen eragin-trukeak garatzen dira. Halaber, familian sortutako erlazioak kalitatezkoak badira, gizabanakoak atxikimendu ziurra garatzen du, eta horri esker gizarte-mundua ezagutzeko aurrerapauso handiak ematen ditu. Batetik, mundu fisikoa zein soziala esploratzeko eta horiei buruzko ezagutza eskuratzeko beharrezkoak zaizkion autonomia eta konfiantza garatzen ditu. Bestalde, atxikimendu mota hori garatzen duten haurrek arrakasta handiagoa izaten dute pertsonekiko erlazioetan beste haurren aldean; hots, enpatia-maila eta gaitasun handiagoak

dituzte gizarte-harremanak hasteko zein besteek hasitakoei erantzuteko. Bestetik, atxikimendu ziurra lagungarri da autoestimua behar bezala garatzeko (Sroufe, 2002 *in* Arranz, 2004). Azkenik, atxikimendu-kalitatea garapen moralarekin erlazionatuta dagoela baieztatu da (Arranz, 2004).

Familiaren eremuan ere, familiako beste kideen helburu eta sentimenduen ulermenaren garapena bultzatzen duten gatazkak (Dunn eta Munn, 1985 *in* Arranz, 2004) eta ahaideen arteko elkarrizketak sortzen dira. Hala, egiaztatu da lotuta daudela hiru urteko haurrek emozioei buruz izandako familia-elkarrizketak eta haur horiek 6 urterekin emozio-ikuspegiak bereganatzeko duten gaitasuna (Dunn, Brown eta Beardsall, 1991 *in* Arranz, 2004).

Familiako kideak gizarte-munduan murgilduta daude, eta horretaz hausnartzen dute. Hausnarketa horiek familiako beste kideei helarazten dizkiete, eta, horren ondorioz, askotan familiako kideek gizarte-mundua antzera ikusteko joera izaten dute (Furnham eta Stacey, 1991). Azkenik, familiaren baitan haurrak modu naturalean ikasten ditu gizarte-erakundeen funtzionamendua, zeregina eta horien barruko rolak (Simon, Triana eta Gonzalez, 1998).

Azken hamarkadetan, familia asko aldatu da eta egun hainbat familia mota daude. Alde batetik, familia *oinetxetarra* edo askotarikoa dugu, garai batean nagusi izan arren egun gutxitzen ari dena (familia horietan hainbat belaunaldi bizi dira elkarrekin). Bestetik, familia zabala dago (hau da, familia *oinetxetarra* eta albo-ahaideak biltzen dituena). Bestalde, familia nuklearra dugu. Azken hori seme-alabaduna edo seme-alabarik gabekoa izan daiteke. Seme-alabaduna gizon-emakume bikoteak eta horiek izandako seme-alaba biologikoek zein adopziozkoek osatzen dute, eta guztiak elkarrekin bizi dira. Seme-alabarik gabekoa, berriz, gizon-emakume bikoteak osatzen dute. Gero eta gehiago dira guraso bakarreko familiak. Horien artean, seme-alabak bakarrik izateko erabakia hartu duten pertsonak ez ezik, bakarrik gelditu diren gurasoak ere badira, alargundu edo banandu direlako. Guraso bakarreko familia bat beste batekin elkartzen denean, berriz, berregituratutako familia sortzen da, azken urteotan asko ugaltzen ari den familia mota. Ezin dira ahaztu, orobat, sexu bereko gurasoz osaturikoak.

Familia mota horietatik, nuklear seme-alabaduna da egun Euskal Herrian hedatuena (AZTIKER, 2006). Hori dela-eta, atal honetan hizpide izango da familia nuklearrean gertatzen diren eragin-trukeek gizarte-ezagutzaren garapenean duten eragina. Hain zuzen ere, haurrak gurasoekin eta neba-arrebekin dituen eragin-trukeen eragina aztertuko da.

Hala ere, haurrak aitona-amonekin, osaba-izebekin edo lehengusu-lehengusinekin ere, eragin-truke esanguratsuak izan ditzakeela kontuan hartuz, harreman horiek gizarte-ezagutzaren garapenean izan dezaketen eragina ere aztertuko da.

5.2. irudia. Egun Euskal Herrian hedatuen dagoen familia mota, familia nuklear seme-alabaduna da (marrazkia: Kepa Etxebarria).

5.2.1. Gurasoak eta gizarte-ezagutzaren garapena

Gurasoek seme-alabekin dituzten eragin-trukeek garrantzia handia dute gizarte-ezagutzaren garapenean. Alde batetik, seme-alabak tratatzeko eta hautemateko moduek eragina izan dezakete seme-alabek beren buruaz dituzten usteetan (hau da, autokontzeptuan). Adibidez; gurasoek haurra gehiegi babesten badute, litekeena da horrek, nahiz eta benetako beharrik ez egon, babestuta egoteko beharra sentitzea (Hoffman, Paris eta Hall, 1994). Gurasoek askotan zenbait gaitasun zein ezaugarri egozten dizkiete seme-alabei, eta horiek balituzte bezala, tratatu ez ezik, batzuetan etiketatu ere egiten dituzte ("*Oso gaiztoa zara*"). Haurrek etiketa horiek onartu, eta autokontzeptuari gehitzen dizkiote; askotan, benetan ezaugarri edota gaitasun horien jabe direla uste izaten dute. Adibidez, pertsona txikiz osatutako familia batek bere kide garaiena "altua" balitz bezala trata dezake, eta hura, altua balitz bezala portatu. Bere adinerako txikia bada, ahaideek gaizki-ulertze hori zuzenduko dute, baina hori gertatzen den arte, gizabanakoak jarraituko du altua balitz bezala jokatzen eta altua izatearen "abantail"ez gozatzen (Hoffman, Paris eta Hall, 1994).

Bestalde, gurasoek seme-alaben testuinguruak antolatzen dituzte, gizarteak ezarritako hainbat helbururen arabera (Lacasa, Martín del Campo eta Méndez, 1994), eta, hala, seme-alaben bizipenak zehazten dituzte. Bizipen horietatik abiatuz, haurrek gizarte-munduaz hainbat ondorio ateratzen dituzte, eta horietan oinarrituz eraikitzen dute beren gizarte-ezagutza (Hoffman, Paris eta Hall, 1994).

Bestetik, gurasoak, ohartu ez arren, seme-alabentzat eredu dira, haiengandik ikasten baitituzte gizarteko ohiturak, balioak, jokabideak eta antzekoak.

Halaber, seme-alabek gurasoekiko lotura afektiboak garatzen dituzte, eta lotura horiek, pertsonarteko ezagutza ez ezik, zenbait gaitasun soziokognitiboren garapena ere estimulatzen dute (Meins, 1997; Arranz, Artamendi, Olabarrieta eta

Martín, 2002). Gainera, lotura afektibo horien bitartez, gurasoek seme-alabei laguntza emozionala eta segurtasuna ematen dizkiete, eta, horiei esker, haurrek gizarte-mundua nahiz mundu fisikoa esploratzeko eta horiei buruzko ezagutza garatzeko beharrezkoak zaizkien autonomia eta konfiantza garatzen dituzte (Ortiz, 1993).

Orain arte aipatutako guztiaz gain, gurasoek askotan ipuinak kontatzen dizkiete seme-alabei. Ipuinek ere eragina izan dezakete gizarte-ezagutzaren garapenean. Alde batetik, ipuinen bitartez haurrei afektua, segurtasuna eta lasaitasuna sentiarazten zaizkie. Bestalde, zenbait ipuin baliagarri izan daitezke, haurren arazoei, zalantzei eta galdera zehatzei erantzuteko. Hain zuzen ere, zenbait ipuin idatzi dira, haurren arazoak, zalantzak, atsekabeak eta ohitura txarrak kontakizun moduan lantzeko (ikus adibidez, Estivill eta Domenech, 2004). Bestetik, ipuinek askotan munduari buruzko jarrerak eta ideiak aldarazten laguntzen dute. Bestalde, protagonisten pasadizoek zenbait balio eta bizipen erakusten dituzte, eta haurrei balioak eta bizipenak bereganatzen laguntzen diete (Estivill eta Domenech, 2004). Halaber, ipuinen bitartez, neska-mutilek ikasten dute gizartean nor eta zer balioesten den (Desmond, 2001). Azkenik, haurrek bereganatu ditzakete ipuinen bitartez herrien, kulturen, familiaren, eskolaren eta beste hainbat gizarte-gairen inguruko ezagutzak.

Haurrak, zenbaitetan, gurasoekin pailazoak ikustera joaten dira. Pailazoek saioetan transmiti ditzakete balioak eta munduari buruzko hainbat jarrera, ezagutza eta beste. Egun badira balio, ezagutza eta jarrera horiek positiboak izan daitezen saiatzen diren pailazo-taldeak. Adibide gisa, *Pirritx eta Porrotx* aipatuko dugu, beren istorioetan eta abestietan, kultura, herri zein pertsona guztienganako maitasuna, begirunea, adiskidetasuna eta antzeko balioak ez ezik, gai horiei eta beste zenbait gizarte-gairi buruzko ezagutzak ere transmititzen dituzte-eta.

5.3. irudia. Pirritx eta Porrotx pailazo-taldearen istorioek eta abestiek, balio positiboak ez ezik, kulturei, herriei zein pertsonei buruzko ezagutzak ere transmititzen dituzte (argazkia: L. Reizabal).

Eta ez da harritzekoa izaten gurasoek seme-alabekin beren buruaz, seme-alabez, kideez, eskolaz, politikaz, ekonomiaz eta beste hainbat gaiez hitz egitea. Elkarrizketa horien bitartez, seme-alabek gizarte-munduari buruzko ezagutzak bereganatzen dituzte. VI. kapituluan ikusiko den bezala, beste hainbeste gertatzen da gurasoek seme-alabekin egiten dituzten jarduera ludikoetan.

Gurasoak irakasle ere izaten dira, askotan seme-alabei hainbat gauza irakasten baitizkiete haien jokabidean eragiteko. Irakaskizun horiek gai asko jorratzen dituzte, besteak beste, zenbait egoeratan beharrezkoak diren gaitasunak, arau moralak zein seme-alabei transmititu nahi dizkieten iritziak. Azken horiek, jarduerak egiten direnean transmititzen dira. Demagun haur bat ikaskide batekin borrokan ibili ondoren, negarrez etxeratzen dela eta gurasoek hauxe esaten diotela: "*Jo bazaitu, jo zeuk ere*". Horrelako egoeretan, haurrek beregana ditzakete arau konbentzionalak ("*Eskerrik asko esan*"), arau moralak ("*Ez da inor jo behar*"), genero-estereotipoak ("*Panpinak neskentzat dira*"), aurreiritziak ("*Ez zaitez ume horrekin jolastu, hau edo beste da eta*") eta politikari ("*Gobernukoek dirua besterik ez dute nahi*"), jabegoari ("*Emaiozu hori Joni, harena da eta*") eta gizarte-mundua osatzen duten beste hainbat edukiri buruzko ezagutzak. Gehienetan, haurrek, esperientziak aurkakoa irakatsi ezean, ezagutza horiek onartu eta bizizikloan izango duten uste-sisteman sartzen dituzte (Hoffman, Paris eta Hall, 1994).

Horiez gain, gurasoek txangoetan zein bidaietan doazen tokiei buruzko gizarte-ezagutza ugari (pertsonaia historikoak, ohiturak, gertakari historikoak eta antzekoak) irakats diezazkiekete seme-alabei. Bidaien bitartez, eskolan jasotzen dituzten ezagutzak areagotu egiten dira, ez baita gauza bera irakasleari Amaiurko borrokaldiaz hitz egiten entzutea edo bertara joatea, borroka gertatu zen gazteluaren aztarnak ikustea, eta abar. Halaber, kultura, herri, herrialde zein pertsona guztiekiko eta izadiarekiko begirunea eta antzeko balioak ere irakats diezazkiekegu. Izan ere, gure seme-alabak beste herri zein herrialde batera eramaten baditugu eta bertakoen ohiturak eta antzekoak irakasten badizkiegu, horiek errespetatzen ikasiko dute. Beste hainbeste gerta daiteke mendira eramaten baditugu eta bertan dauden landareez, animaliez eta antzekoez hitz egiten badiegu, horiek maitatzen ikasiko dute-eta.

Orain arte aipatutako guztia kontuan izanik, honako hau ondoriozta dezakegu: gurasoek izugarrizko eragina izan dezaketela beren seme-alaben gizarte-ezagutzan. Ondorioz, kontu handiz ibili behar dute, batetik, beren seme-alabei esaten dietenarekin; bestetik, haientzako aukeratzen dituzten jarduerekin, testuinguruekin, ipuinekin eta antzekoekin; azkenik, haien aurrean duten jokabidearekin.

Gurasoek seme-alaben portaera moldatzen dute gizartean nagusi diren balio eta arauen arabera. Hori sozializazio-estiloen bitartez egiten dute.

5.2.1.1. Sozializazio-estiloak

Sozializazio-estiloak bi dimentsiotan oinarritzen dira: afektuan eta eskaera/kontrolan. Afektuak gurasoen sentiberatasunarekin eta beroarekin du zerikusia, eta afektuzko eta laguntzazko adierazpenei eta seme-alaben premiei erantzuteko gaitasunari dagokie. Eskaera/kontrola, berriz, erlazionatuta dago gurasoek seme-alabei helburu jakin batzuk lor ditzaten eskatzen dietenarekin. Bi dimentsio horiek gurutzatuz, lau sozializazio-estilo lortzen dira: *demokratikoa, autoritarioa, barkabera* eta *arduragabea* (ikus 5.1. taula).

SOZIALIZAZIO-ESTILOAK

	Eskaera-maila handia	**Eskaera-maila txikia**
Afektu-maila handia	Demokratikoa	Barkabera
Afektu-maila txikia	Autoritarioa	Arduragabea

5.1. taula. Baumrid-en sozializazio-estiloak (1971), McCoby-ek eta Martin-ek (1983) moldatua.

Sozializazio-estilo *demokratikoa* erabiltzen duten gurasoek maiz adierazten diete afektua seme-alabei, eta haiei gertatzen zaienarekin kezka handia izaten dute. Halaber, seme-alabei haien ahalmenen araberako eskaerak eta arauak ezartzen dizkiete. Arau horiek denboran zehar irauten dute, eta seme-alabei haien edukia zein esanahia azaltzen diete, horiek bete ditzaten eskatuz. Portaera-arazoen zein akatsen aurrean, seme-alabei horien ondorioak azaltzeaz gain, portaera-aukerak eskaintzen dizkiete.

Autoritarioa, berriz, estilo murriztailea da. Inongo azalpenik eman gabe, gurasoek eskaera eta arau asko ezartzen dizkiete seme-alabei, eta horiek zurrunki betetzeko galdatzen diete. Bete ezean, zigor gogorrak jartzen dizkiete. Gainera, guraso horiek seme-alaben interesen eta premien aurrean kezka gutxi eta afektu-maila txikia adierazten dituzte.

Estilo *barkabera* erabiltzen duten gurasoek, bestetik, komunikazio- eta afektu-maila altuak adierazten dituzte. Ez, ordea, eskaera-maila. Arau gutxi ezartzen dizkiete seme-alabei, eta horiek bete ditzaten kontrol apala dago. Seme-alabei moldatzen eta horien premiak eta lehentasunak ezagutzen eta asebetetzen saiatzen dira.

Azkenik, sozializazio-estilo *arduragabe*ko gurasoak ez dira askorik kezkatzen seme-alaben heziketaz. Gehienetan, hainbat arrazoi direla medio, seme-alabak onartzen ez dituzten nahiz baztertzen dituzten gurasoak dira, eta, ondorioz, gutxi arduratzen dira haien heziketaz. Guraso arduragabeek ez diete seme-alabei ezer eskatzen, ez eta araurik ezartzen, eta haienganako afektu- eta sentiberatasun-maila eskasa adierazten dute.

Sozializazio-estiloek gizarte-ezagutzaren garapenarekin zerikusia duten hainbat ondorio dituzte (Lamborn, Mounts, Steinberg eta Dorsnbusch, 1991; McCoby eta Martin, 1983, denak *in* Ceballos eta Rodrigo, 2001). Ikerketek adierazitakoaren arabera, sozializazio-estilo demokratikoaren bitartez heziak diren haurrek honako ezaugarri hauek izaten dituzte: pentsamendu-originaltasuna, erronka intelektualekiko interesa, eta antzeko gaitasun kognitibo ugari; beste pertsonekin egoteko behar diren gaitasunak; autoestimu handia; motibazio-maila altua; alaiak dira; gauzak berez egiteko erraztasuna dute; autokontrola; eta moral autonomoa garatzeko joera (ikus XVIII. kapitulua). Haur horiek nerabezarora heltzean, berriz, honako ezaugarri hauek izaten dituzte: gaitasun kognitibo zein sozial ugari; autoestimu handia; autonomia eta erantzukizuna; etorkizuna ondo antolatzeko eta beren burua zaintzeko gaitasuna; moral autonomoa; badakite lanaren ordainak ez direla epe laburrean jasotzen.

5.4. irudia. Sozializazio-estilo demokratikoaren bitartez hezitako haurrak alaiak izaten dira (argazkia: L. Reizabal).

Estilo autoritarioaren bitartez heziak diren haurrek, berriz, gizarte-gaitasun urriak dituzte; gaitasun kognitibo ertainak; ez dira oso alaiak; gauzak berez egiteko zailtasunak izaten dituzte; morala kanpotik ezarritakotzat hartzeko joera dute (ikus XVIII. kapitulua); autonomia txikikoak dira; maiz haserretzen dira; oldarkorrak izaten dira, eta bulkadak izateko joera dute. Haur horiek nerabezarora heltzean, ostera, honako ezaugarri hauek izaten dituzte: gizarte-harremanak izateko zailtasunak; aginduak betetzeko eta men egiteko joera; besteek egindako planak onartzen dituzte; moral heteronomoa; autoestimu txikia; lanaren ordainak epe laburrean jasotzen direla pentsatzen dute.

Estilo barkaberaren bitartez hazitako haurrek, berriz, honako ezaugarri hauek izan ohi dituzte: gaitasun kognitibo zein sozial urriak; autokontrol urria; oldarkorrak dira; motibazio urria; heldutasun eza; alaiak eta biziak dira. Hona hemen haur horiek nerabezaroan izango dituzten ezaugarriak: gizarte-gaitasun urriak; ez dute plangintzarik, ez eta lanik egiteko gaitasunik; autoestimu handia; droga- eta osasun-arazoak.

Azkenik, estilo arduragabean hezitako haurrek honako ezaugarri hauek izaten dituzte: gaitasun kognitibo zein sozial urriak; autokontrol apala; motibazio urria; arauekiko eta pertsonekiko errespetu eza; autoestimu txikia; segurtasun eza; ezegonkortasun emozionala; nortasun ahula. Haur horiek nerabezaroan izango dituzten ezaugarriak, berriz, honako hauek dira: gizarte-harremanak izateko zailtasuna; ez dute plangintzarik ez eta lanik egiteko gaitasunik; autoestimu txikia; estres psikologikoa eta portaera-arazoak.

Hori guztia kontuan hartuta, ondoriozta daiteke estilo demokratikoa dela gizarte-ezagutzaren garapena estimulatzeko sozializazio-estilorik egokiena.

5.5. irudia. Estilo demokratikoa da gizarte-ezagutzaren garapena estimulatzeko sozializazio-estilorik egokiena (argazkia: www.lafamilia.info).

5.2.1.2. Sistemei buruzko eredua

Orain artekoan, 1940tik 1950era bitartean nagusi izan zen sozializazio-eredu tradizionala azaldu dugu. Horren arabera, gurasoek eragina zuten seme-alaben gizarte-portaeran (Shaffer, 2002).

Gaur egun norabide bakarreko eredu hori desegokia dela esaten da, hainbat arrazoi direla medio; besteak beste, ez duelako kontuan hartzen sozializazio-estiloa aplikatzeko modua alda daitekeela haurraren ezaugarri psikologikoen, gurasoek egoeraz duten ulermenaren, eta beste hainbat aldagairen arabera. Ondorioz, gaur egun sistemen ikuspegia gailentzen da. Horren arabera, familia gizarte-sistema konplexua da; hau da, haien artean estuki erlazionatuta dauden eta elkarrengan eragina duten "zati"ez osatutako *egitura holistikoa* (Minuchin, 1988 *in* Shaffer, 2002). Hala, gurasoek seme-alabengan eragina izateaz gain, seme-alabek ere gurasoen jokabideetan eta sozializazio-estiloetan eragina dutela proposatzen da.

Sistemen ikuspegiaren arabera, eragina bi motatakoa izan daiteke: *zuzena* eta *zeharkakoa*. Familiako bi kideren arteko harreman zuzenetan sortzen den elkarrekiko eraginari eragin zuzena esaten zaio. Demagun ama bat alabarekin eragin-truke bat izaten ari dela. Sistemen ikuspegiaren arabera, eragin-truke horretan amak alabarengan eragina du, eta, halaber, alabak amarengan. Egoera hori, eragin zuzenaren isla da.

Zeharkako eragina zein *hirugarren zati baten eragina*, berriz, familiako hirugarren kide batek bi ahaideren arteko harremanean izan dezakeen eraginari dagokio. Gure adibidean, esaterako, aitaren jarrerek ama-alaben arteko eragin-truke horretan izan dezaketen eraginari dagokio.

Familia-sistemak, halaber, sistema kultural eta azpikulturaletan murgilduta daude. Sistema horietan familiak duen kokapenak (egoera ekonomikoak, ideologiak eta bestek zehaztutakoa) familian izaten diren eragin-trukeetan eta familiako kideen garapenean eragina izan dezake (Bronfenbrenner, 1993). Familiak eta familiako kideak denborarekin aldatu egiten direla kontuan hartzen badugu, argi geratzen da egokia dela familia-sozializazioa hainbat norabide dituen eragin-truke multzotzat hartzea (Shaffer, 2002).

Laburbilduz, egun sozializazioa zenbait aldagairen arabera aldatzen den eragin-trukeen multzotzat hartzen da; besteak beste, haurraren ezaugarriak (ezaugarri psikologikoak eta adina, adibidez); familia-sistemaren ezaugarriak (gurasoen arteko erlazioa eta gatazkak, adibidez); egoeraren ezaugarriak (arrisku-egoera bada, adibidez); kultura eta une historikoa.

5.2.2. Anai-arreben arteko harremanak

Atal honetan, anai-arreben arteko eragin-trukeek gizarte-ezagutzaren garapenean izan dezaketen eragina aztertuko da. Horretarako, lehenik eta behin eragin-truke horiek dituzten ezaugarri bereziak azaltzeari ekingo diogu.

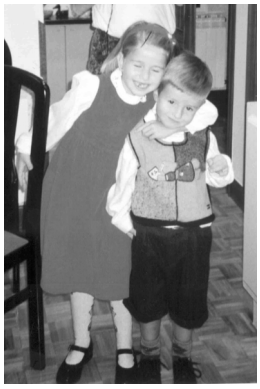
5.2.2.1. Anai-arreben arteko harremanen ezaugarriak

Anai-arreben arteko harremanen ezaugarriak hobeto ulertzeko, beste bi erlazio esanguratsurekin alderatuko ditugu: hain zuzen ere, gurasoekiko eta berdinkideekiko erlazioekin (Arranz eta Olabarrieta, 2001).

Anai-arreben arteko erlazioek, gurasoekin izaten diren erlazioen aldean, hainbat berezitasun dituzte (Arranz eta Olabarrieta, 2001). Alde batetik, bi harreman horietan parte hartzen duten pertsonek ezaugarri desberdinak dituzte. Hala, haurraren eta gurasoaren arteko eragin-trukean, bi parte-hartzaile daude: heldua, sozializaturik dagoena eta haurrarengandik datozkion estimuluekin sentibera dena, eta haurra, gizarte-estimuluen aurrean jaiotzetik sentibera dena. Anai-arreben arteko eragin-trukeetan, berriz, partaideak bi hauek dira: umetxoa, gizarte-estimuluen aurrean jaiotzetik sentibera dena, eta beste pertsona bat, neurri batean sozializatuta dagoena eta helduen aldean haurraren estimuluekin sentiberatasun apalagoa duena.

Bestalde, amarenganako atxikimendua, gutxi gorabehera, seigarren hilabetean garatzen da; ez, ordea, anai-arreben artekoa. Hori noiz sortzen den zehaztea zaila den arren, amarenganakoa baino geroago garatzen da, eta, horren ondorioz, anai-arreben arteko erlazioetan testuinguruak eragin handiagoa izan dezake gurasoekiko harremanetan baino.

Bestetik, anai-arreben artean, askotan, berehala hasten dira tartekatzen afektuzko harreman positiboak eta harreman oldarkorrak. Gurasoekiko harremanetan, berriz, gehienetan geroago tartekatzen dira bi harreman mota horiek.



5.6. irudia. Anai-arreben artean, askotan, berehala hasten dira tartekatzen afektuzko harreman positiboak harreman oldarkorrekin (argazkia: L.Reizabal).

Azkenik, biziraupena da gurasoekiko harremanen funtzioetako bat. Ez, ordea, anai-arreben arteko harremanena, nahiz eta hori anai-arreben adinaren, egoeraren eta sozializazioaren arabera alda daitekeen.

Gurasoekiko harremanak alde batera utzita, orain anai-arreben erlazioek berdinkideekikoen aldean dituzten berezitasunak aztertuko dira. Alde batetik, anai-arrebak ez bezala, berdinkideak haurrak berak aukeratzen ditu. Bestalde, berdinkideek gehienetan antzeko adina izaten dute. Anai-arreben artean, berriz, horien arteko eragin-trukeetan eragina izan dezaketen adin-ezberdintasun handiak egon daitezke. Bestetik, berdinkideekiko harremanak ikastetxez zein bizitokiz aldatzean, esaterako, eten daitezke; ez, ordea anai-arreben artekoak (Arranz eta Olabarrieta, 2001). Azkenik, anai-arreba zaharragoa nahiz gazteagoa izatea aldaezina da. Berdinkideekiko harremanetan, berriz, norberaren posizioa aldakorra da, eragin-trukean parte hartzen duen berdinkidearen arabera (Shaffer, 2002).

5.2.2.2. Anai-arreben arteko eragin-trukea eta gizarte-ezagutzaren garapena

Anai-arrebekiko harremanak, lehiakorrak edota gatazkatsuak badira ere, garapen orokorra (Arranz, 2000) eta bereziki gizarte-ezagutzarena bultza dezaketen eragin-trukeak dira. Alde batetik, anai-arreben arteko erlazioek, berez, hainbat gaitasun soziokognitiboren garapena estimulatzen dute; hala nola, besteen lekuan jartzeko gaitasuna, emozioen ulermena eta arrazoibide morala (Dunn, Brown eta Maguire, 1995*;* Howe, Petrakos eta Rinaldi, 1998, denak *in* Shaffer, 2002). Hain zuzen ere, egoera gatazkatsuetan neba-arrebek ez dute izaten beren nahiak, desioak, emozioak eta antzekoak elkarri komunikatzeko lotsarik eta hala,

elkar ezagutzen dute. Ezagutza horrek, honako gaitasun hauen garapena bultzatzen du: besteen tokian jartzeko gaitasuna, ulermen emozionala, negoziatzeko eta konpromisoak garatzeko gaitasuna eta arrazoibide moral helduak (Dunn *et al.*, 1995; Herrera eta Dunn, 1997; Howe, Petrakos eta Rinaldi, 1998, denak *in* Shaffer, 2002).

Bestetik, anai-arreben artean lotura afektiboak garatzen dira eta horiei esker, haurrak zenbait gaitasun soziokognitibo eta pertsonarteko ezagutza garatu ez ezik, laguntza emozionala eta mundu fisiko zein soziala esploratzeko segurtasuna lortu dezake ere. Atxikimendu-irudi izateak, adibidez, besteen lekuan jartzea eta antzeko gaitasun soziokognitiboen garapena bultza dezake. Stewart-ek eta Marvin-ek (1984 *in* Arranz, 2004), adibidez, hauxe egiaztatu zuten: atxikimendu-irudi ziren lau urteko haurrek, juizio ez-egozentrikoak egiteko gaitasun handiagoa zutela, adin bereko beste haurren aldean. Halaber, neba-arrebak jolaskide (ikus 6.3. atala) eta konfiantzazko lagun (Shaffer, 2002) izaten dira.

Anai-arrebak adin ezberdinekoak izan ohi dira eta, ondorioz, haien artean sortzen diren harremanak asimetrikoak izaten dira. Horri esker, anai-arreba nagusiek zein txikiek zenbait gaitasun eta ezagutza gara ditzakete. Anai-arreba nagusiak zenbaitetan neba-arreba txikiez arduratzen dira eta horri esker, beste pertsonak zaintzen eta beren jokabidea anai-arreba txikien gaitasunetara egokitzen ikasten dute. Halaber, lidergo-gaitasunak eta errukia, zaintza eta gizarte aldeko hainbat joera gara ditzakete (Whiting eta Edwards, 1988 *in* Shaffer, 2002). Horrez gain, Howe-k eta Ross-ek (1990 *in* Arranz, 2004) honako hau aurkitu zuten: anai-arreba txikiagoen sentimenduez eta gaitasunez hitz egiten zuten 3 eta 5 urteko haurrek, hobeto egiten zituztela beste haurren aldean, besteen lekuan jartzeko gaitasuna ezinbestekoa zuten laborategiko zereginak.

Anai-arreba txikiek, berriz, honako abantaila hauek lortzen dituzte beren anai-arreba nagusiekiko eragin-trukeetatik: haiengandik jasotzen duten babesak segurtasuna ematen die eta horri esker, gurasoak ez daudenean egoera ezezagunei aurre egiteko gai izaten dira (Shaffer, 2002). Halaber, neba-arreba zaharrak miresten dituzte eta eredugarritzat hartzen dituzte. Hori dela-eta, haiengandik hainbat jokabide eta ezagutza ikasten dituzte (Bhrmester eta Furman, 1990 *in* Shaffer, 2002). Ikerketa batean, Azmitia eta Hesser ikertzaileek (1993 *in* Shaffer, 2002) haurrak arazo bat konpontzen jarri zituzten. Lehenik, haurride zaharrarekin eta ondoren haurride zaharraren adin eta gaitasun berdinak zituen berdinkide batekin. Ikertzaileek aurkitu zuten haurrek hobeto ikasten zutela arazoa konpontzen haurride zaharrak laguntzen zienean. Hori, honako arrazoi hauengatik izan daiteke: (1) anai-arreba zaharrak arduratsuago sentitzen direlako haien ikaslea haurride txikia denean; (2) neba-arreba zaharrek txikiei arazoa bideratzeko jarraibide zehatzagoak eman eta gehiago adoretzen dituztelako berdinkideen aldean eta (3) txikiek nahiago izaten dituztelako anai-arreba zaharrak argibide-emaile gisa.

5.2.3. Beste familia-harreman batzuk: aitona-amonak, osaba-izebak eta lehengusu-lehengusinak

Aita-amak lan egiten duten familietan, askotan aitona-amonak dira haurrak zaintzeaz arduratzen direnak. Bereziak dira aitona-amonen zeregina eta haurrek haien aldera garatzen duten atxikimendua. Aitona-amonek harreman jolasti eta lasaia dute bilobekin. Hala, gurasoen aldean, bilobei gauza gehiago egiten utzi, laguntza gehiago eman, enpatia handiagoa adierazi, eta diziplina urriagoa ezartzen diete (Rico, Serra eta Viguer, 2001).

Aitona-amonek askotariko eragina izan dezakete biloben gizarte-ezagutzan. Alde batetik, askotan, biloben jolaskide izaten dira (ikus VI. kapitulua). Bestetik, bilobei ipuinak kontatzen dizkiete (ikus 5.2.1. atala). Bestalde, bilobek haiekin lotura afektiboak garatzen dituzte, eta, lotura horiei esker, zenbait gaitasun soziokognitibo garatzeaz gain, mundu fisikoa zein soziala esploratzeko beharrezkoa zaien segurtasuna eta laguntza emozionala lortzen dituzte. Azkenik, bilobei aholkuak eman eta balio moralak eta gizarte-ezagutzak transmititzen dizkiete.

5.7. irudia. Aitona-amonak askotan biloben jolaskide izaten dira (argazkia: www.siglo21.com).

Gurasoekin batera dituzten eragin horietaz gain, aitona-amonek hainbat modu berezitan eragiten dute biloben gizarte-ezagutzaren garapenean. Alde batetik, bizi izan dituzten urteetan ikasitako balio zaharrak eta bizi-filosofia irakatsi diezazkiekete. Adibidez, irakatsi diezaiekete ez dela ona berria den guztia, ez eta txarra zaharra dena. Zenbaitetan, balio zaharrak berriak baino egokiagoak dira, eta, ildo horretatik, balio horiek bilobei transmititzea aitona-amonek duten zeregin garrantzitsu bat da (Kivnick, 1994 *in* Hoffman, Paris eta Hall, 1994).

Bestalde, aitona-amonek historialari-rola ere bereganatu dezakete, eta bilobei, familiaren historia ez ezik, hainbat ezagutza, ohitura eta tradizio ere irakatsi. Zenbaitetan, bilobek historialaritzat hartzen dituzte aitona-amonak, beren ondare etnikoaz, familiaren historiaz eta ohiturez hitz egiten baitiete (Kornhaber eta

Woodward, 1981; Tinsley eta Parke, 1984, denak *in* Rico, Serra eta Viguer, 2001). Haur askok ederki pasatzen dute aitona-amonei gaztetako edota gurasoen haurtzaroko pasadizoak entzuten. Horrek lehenaldiaren eta orainaren artean dagoen hutsunea bete, eta historiaz, familiaren historiaz zein garai bateko gizarteaz ikasteko aukera ematen die. Horri esker, beren bizitzaren oinarriak ezarri, eta ezagutza berriak eraiki ditzakete (Martin, Hagestad eta Diedrich, 1988 *in* Rico, Serra eta Viguer, 2001). Haurrek arbasoengan zein gaur egungo bizitzan oinarritutako nortasuna garatzen dute, aitona-amonek kulturaz eta familia-ondareari buruz irakatsitakoetan oinarrituz (Rico, Serra eta Viguer, 2001). Historialari-rolari dagokionez, aitona-amonek hainbat abantaila dute gurasoen aldean. Alde batetik, horiek baino askoz ere gauza gehiago gogora ditzakete familiaren lehenaldiaz, jatorriaz, beren aitona-amonek kontatutakoaz eta hainbat gauzaz, eta, horri esker, familiako zenbait belaunaldiren alderdi guztiak erlaziona ditzakete. Bestalde, gurasoen haurtzaroaz eta gaztaroaz hitz eginez, bilobek gurasoen lehenaldia ezagutzen dute, eta horrek elkar hobeto ulertzea ekar dezake (Rico, Serra eta Viguer, 2001).

Aitona-amonak zahartzaroa bizitzeko eredu ere izan daitezke. Hala, bilobei, zahartzarora iristen direnerako, portaera-ereduak, bizimodua, familia-harremanak, rolak eta zaharrek pentsatzeko eta funtzionatzeko dituzten moduak ere irakats diezazkiekete. Horri esker, haurrek zaharren alderako sentiberatasuna gara dezakete. Gure kulturan oso beharrezkoa da haurrek zaharrak ezagutzea eta balioestea; beraz, zeregin garrantzitsua betetzen dute aitona-amonek (Rico, Serra eta Viguer, 2001).

Haurrek aitona-amonak konfiantzazko laguntzat hartzen dituzte, "agintzeko" ardurarik eduki ez eta afektiboki oso hurbil sentitzen baitituzte. Askotan, haurrek uste dute aitona-amonak direla ondoen ulertzen dituzten pertsonak. Ondorioz, zenbaitetan horiengandik gurasoengandik baino hurbilago sentitzen dira, eta, besteak beste, gizarte-munduaren inguruko hausnarketak, arazoak, zalantzak eta antzekoak kontatzen dizkiete. Elkarrizketa horiek haurren gizarte-ezagutzaren garapena bultzatzen dute (Rico, Serra eta Viguer, 2001).

Aitona-amonek gurasoen eta seme-alaben arteko gatazketan bitartekari- zein epaile-lana bete dezakete. Hala, harreman horiek harmoniatsuagoak bilaka daitezke, eta horrek, gizarte-ezagutzaren garapenean eragina izan dezake (Bengston eta Robertson, 1985 *in* Rico, Serra eta Viguer, 2001).

Eragin positibo horiez gain, aitona-amonek eragin kaltegarria ere izan dezakete; besteak beste, bilobak gaizki hezten eta gehiegi mimatzen badituzte. Kontua da aitona-amonek gurasoek ematen dutena eman dezaketela, baina heziketak ezartzen dituen beharrik gabe. Horrenbestez, askotan aitona-amonek bilobei nahi duten guztia ematen diete, eta ez diete inongo araurik ezartzen, ondorioak ondorio (Rico, Serra eta Viguer, 2001).

Zenbaitetan, haurrek harreman estua izaten dute osaba-izebekin, eta harreman horiek gizarte-ezagutzaren garapenean eragina izan dezakete. Askotan, osaba-izebak eredu bihurtzen dira ilobentzat, eta ilobek, horiei behatuz, jokabide-ereduak, ohiturak, balioak eta beste ikasten dituzte. Bestalde, haiekiko lotura afektiboak gara ditzakete, horiek dakartzaten onura guztiekin. Bestetik, osaba-izebek ilobei mundu soziala zein fisikoa esploratzeko beharrezkoak diren laguntza emozionala eta segurtasuna eman diezazkiekete, eta, esplorazio horri esker, haurrek hainbat ezagutza sozial zein ez-sozial gara ditzakete. Askotan, osaba-izebek ilobei berei, eskolari, politikari, ekonomiari eta antzeko gizarte-gaiei buruz hitz egiten diete, eta elkarrizketa horiei esker haurrek gizarte-ezagutza ugari eskuratzen dute. Gainera, osaba-izebak askotan ilobei ipuinak kontatu eta haien jolaskide izaten dira. Halaber, osaba-izebek irakasle-lana bete dezakete, ilobei zenbait jokabide, gaitasun, iritzi, ohitura eta beste irakatsiz. Zenbaitetan, iloben konfiantzazko lagun bilakatzen dira. Azkenik, osaba-izebek iloben portaera aldaraz dezakete, beren gizartean dauden balioen eta arauen arabera.

5.8. irudia. Osaba-izebak askotan ilobei ipuinak kontatu eta haien jolaskide izaten dira (argazkia: A. Aranburu).

Osaba-izebek seme-alabak dituztenean, ez da harritzekoa izaten haurrek lehengusu-lehengusinekin harreman estuak izatea. Lehengusu-lehengusinen arteko harremanak eta anai-arreben artekoak antzekoak izan arren, badute berezitasun bat: anai-arrebak elkarrekin bizi ohi dira, eta lehengusu-lehengusinak, berriz, ez; horren ondorioz, gehienetan, lehengusu-lehengusinen arteko harremanak ez dira anai-arreben artekoak bezain estuak izaten.

Oro har, lehengusu-lehengusinen arteko harremanak oso eragingarriak dira gizarte jakintzaren garapenean. Batetik, lehengusu-lehengusinek, beren erantzunen bitartez, hainbat gaitasun soziokognitibo zein jokabide sozial indartu egin ditzakete eta beste batzuk deuseztatu. Bestetik, eredu gisa ere, eginkizun garrantzitsua dute. Bestalde, askotan lotura afektibo sendoak garatzen dira lehengusu-

lehengusinen artean eta, ikusi dugun bezala, lotura horiek gizarte-jakintzaren garapenean oso eragin positiboa izaten dute. Horrez gain, lehengusu-lehengusinak haien artean konparatu ohi dira eta horri esker, haurrak bere burua zein beste pertsonak ezagutzeko aukera izaten du. Halaber, lehengusu-lehengusinen artean gatazkak sortzen dira eta egoera horietan, haurrek besteen tokian jartzea eta antzeko gaitasunak ez ezik, gatazkak konpontzeko gaitasunak ere gara ditzake. Azkenik, lehengusu-lehengusinak, jolaskide izaten dira eta askotan, aitona-amonak bezala, konfiantzazko lagun bilakatzen dira eta horrek ere gizarte-ezagutzaren garapena bultza dezake.

5.9. irudia. Lehengusu-lehengusinen arteko harremanek eragin onuragarria dute gizarte-ezagutzaren garapenean (argazkia: A. Aranburu).

Lehengusu-lehengusinak haurraren adinekoak, zaharragoak zein gazteagoak izan daitezke eta, ondorioz, harreman horiek gizarte jakintzaren garapenean izan dezaketen eragina aldakorra da. Adin bereko lehengusu-lehengusinen arteko harremanei dagokienez, honelako eragina izan dezakete: alde batetik, adin-estatus berekoak izanik, haurrek beraiek bezalakoak diren pertsonen ikuspegiak balioesten ikasi eta hainbat gizarte-gaitasun gara ditzakete. Gainera, adin bereko lehengusu-lehengusinak ez dira zaharragoak bezain kritikoak, eta ez dute horiek bezainbeste zuzentzen. Ondorioz, haurrek rol, ideia zein jokabide berriak garatzeko askatasun handiagoa izaten dute eta horri esker norberaren, beste pertsonen, zein rolen inguruko ezagutza asko gara dezakete (Shaffer, 2002).

Beste hainbeste esan daiteke adin ezberdineko lehengusu-lehengusinen arteko harremanei buruz. Kasu horretan, harremanak asimetrikoak dira, horri esker, lehengusu zaharragoek zein gazteagoek zenbait gaitasun eta ezagutza gara ditzakete. Harreman horietan zaharragoak direnek lidergo-gaitasunak ez ezik,

errukia, zaintza eta gizartearen aldeko hainbat joera ere gara ditzakete (Whiting eta Edwards, 1988 *in* Shaffer, 2002). Halaber, beren jokabidea txikienen gaitasunetara egokitzen ikasten dute (Brody, Graziano eta Musser, 1983; Graziano *et al.,* 1976, denak *in* Shaffer, 2002). Txikiagoak direnek, berriz, gaitasun eta jokabide-eredu berriak garatu eta botere handiagoa dutenek diotena onartzen eta haiei laguntza eskatzen ikas dezakete (Brody, Graziano eta Musser, 1983; Graziano *et al.,* 1976, denak *in* Shaffer, 2002).

Oro har, adin ezberdinetako lehengusu-lehengusinen arteko harremanei esker, gizabanakoak bestela gal zitzakeen hainbat bizipen garrantzitsu bizi ahal izaten ditu: (a) gehienetan menderatzailea den haurride nagusiak, lehengusu-lehengusina zaharragoekin dituen eragin-trukeei esker, besteen nahietara egokitzen ikas dezake; (b) gehienetan zanpaturik dagoen haurride txikienak, lehengusu-lehengusina txikiekin dituen eragin-trukeei esker, lidergo-gaitasunak eta errukia izaten ikas dezake; (c) azkenik, seme-alaba bakarrek, lehengusu-lehengusinei esker, zaharragoak zein gazteagoak diren haurrekin eragin-trukeak izateko aukera izaten dute (Shaffer, 2002).

5.3. ONDORIOAK

Kapitulu honetan ikusi dugu familia-inguruak izugarrizko eragina izan dezakeela gizarte-ezagutzaren garapenean. Batetik, gurasoek gizarte-ezagutza ugari irakats diezaiekete seme-alabei, haiekin egiten dituzten jardueren bitartez. Bestetik, oso lagungarriak dira, orobat, haurrek anai-arrebekin, lehengusu-lehengusinekin, aitona-amonekin eta osaba-izebekin dituzten eragin-trukeak. Hori guztia kontuan hartuz, saiatu beharko genuke seme-alabekin denbora gehiago igarotzen eta haiekin ditugun eragin-trukeetan transmititzen dugunarekin tentu handiz ibiltzen. Halaber, saiatu beharko genuke familiako beste kideekiko eragin-trukeak bultzatzen. Badakigu horrek guztiak ahalegin handia eskatzen duela, baina merezi du, gure seme-alaben gizarte-ezagutzaren garapena aberasteaz gain, haiekiko harremana sendotuko badugu.

5.4. GAIARI BURUZKO GALDERAK ETA ARIKETAK

1. Saia zaitez jasotzen sozializazio-estiloek gizarte-ezagutzaren garapenean dituzten ondorioak honako taula honetan:

	Sozializazio-estiloen ondorioak	
	HAURRAK	*NERABEAK ETA GAZTEAK*
ESTILOA		

2. Zer sozializazio estilo erabili zuten zure gurasoek zu hezteko? Nola eragin du estilo horrek zure garapenean?

3. Aukeratu haurrentzat idatzitako ipuin bat, eta saiatu ipuin horrek transmititzen dituen jokabide-ereduak, balioak eta, oro har, gizarte-ezagutzak azaltzen.

4. Beste hainbeste egin pailazo-saio batekin.

5. Prestatu egun bateko txangoa, haurrekin egiteko, eta saiatu txango horretan haurrei irakatsiko zenizkiekeen gizarte-ezagutzak zehazten.

6. Saia zaitez aztertzen zure familia-inguruak zure gizarte-ezagutzan izan duen eragina.

5.5. BIBLIOGRAFIA

Arranz, E. (2000): "Interacción entre hermanos y desarrollo psicológico: Una propuesta educativa", *Innovación educativa,* **10**, 311-331.

————, (2004): *Familia y Desarrollo Psicológico*, Prentice Hall, Madril.

Arranz, E. *et al.* (2002): "Family Context and Theory of Mind Development", *Early Child Development and Care,* **172 (1**), 9-22.

Arranz, E. eta Olabarrieta, F. (2001): "Neba-arreben arteko harremanak", in M. J. Rodrigo eta J. Palacios (arg.), *Familia eta giza garapena*, Udako Euskal Unibertsitatea, Bilbo, 229-246.

AZTIKER (2006): *Euskal Herria datuen talaiatik 2006,* Txalaparta, Tafalla.

Bronfenbrenner, U. (1993): "The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings", in R. H. Wozniak eta K. W. Fisher (arg.), *Development in Context: Activity and Thinking in Specific Environments,* Erlbaum, Hillsdale, 3-24.

Bugental, D. B. eta Goodnow, J. (1998): "Socialization Processes", in W. Damon; D. Kuhn eta R.S. Siegler (arg.), *Handbook of Child Psychology,* [4. argitaraldia], John Wiley and Sons, New York, 389-462.

Ceballos, E. eta Rodrigo, M. J. (2001): "Seme-alabak gizarteratzean gurasoek dituzten helburuak eta estrategiak", in M. J. Rodrigo eta J. Palacios (arg.), *Familia eta giza garapena,* Udako Euskal Unibertsitatea, Bilbo, 211-228.

Desmond, R. (2001): "Free Reading: Implications for Child Development", in D. A. Singer eta J. L. Singer (arg.), *Handbook of Children and the Media*, Sage, Londres, 29-47.

Durkin, K. (1995): *Developmental Social Psychology*, Blackwell, Oxford.

Estivill, E. eta Doménech, M. (2004): *Lotara joan aurreko ipuinak*, Elkar, Donostia.

Furnham, A. eta Stacey, B. (1991): *Young People´s Understanding of Society*, Routledge, New York.

Hoffman, L.; Paris, S. eta Hall, E. (1994): *Developmental Psychology Today*, McGraw-Hill, New York.

Lacasa, P.; Martín del Campo, B. eta Mendez, L. (1994): "Escenarios interactivos en la relación niño-adulto", in M. J. Rodrigo (arg.), *Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madril, 79-118.

López, F. (1999): "Gizarte-garapena eta nortasunaren garapena", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll (arg.), *Garapen psikologikoa eta hezkuntza I*, UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo, 103-118.

McCoby, E. E. eta Martin, J. (1983): "Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction", in E. Hetherington (arg.*), Handbook of Child Psycology,* John Wiley and Sons, New York, **4**, 1-101.

Meins, E. (1997): *Security of Attachment and the Social Development of Cognition. Essays in Developmental Psychology*, Psychology Press, Filadelfia.

Ortiz, M. J. (1993): "Apego y conocimiento", in M. J. Ortiz eta S. Yarnoz (arg.), *Teoría del apego y relaciones afectivas*, UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo, 63-82.

Rico, C.; Serra, E. eta Viguer, P. (2001): *Abuelos y nietos*, Pirámide, Madril.

Shaffer, D. R. (2002): *Desarrollo Social y de la Personalidad*, Paraninfo, Madril.

Simón, M. I.; Triana, B. eta Gonzalez, M. M. (2001): "Familiako bizitza eta familia-irudikapenak", in M. J. Rodrigo eta J. Palacios (arg.), *Familia eta giza garapena*, Udako Euskal Unibertsitatea, Bilbo.

6. Hezkuntza-erakundeak eta beste haurrak

Luixa Reizabal

6.1. HEZKUNTZA-ERAKUNDEAK ETA GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENA

Haurra murgildurik dagoen testuinguruetatik, eskola, haurtzaindegia eta antzeko hezkuntza-erakundeak dira garrantzitsuenetakoak (López eta Fuentes, 1994; Buchanan-Barrow, 2005). Besteak beste, azken urteotan emakumezkoak lanmerkatuan sartu direla-eta, haurrak oso txikitatik hasten dira erakunde horietara joaten, eta, bertan, lanegunetan bost bat ordu igarotzen dituzte. Hezkuntza-erakundeen inguruko ikerketek eskola, bereziki, langai izan dutenez, ondoren erakunde horrek gizarte-ezagutzaren garapenean duen eragina aztertuko da.

Buchanan-Barrow (2005) ikertzaile ingelesak eskolaren deskribapen zehatz bat egin du, erakunde horrek gizarte baten alderdi asko biltzen dituela esanez. Alde batetik, eskolek presentzia fisikoa dute, izena, uniformea, kokapen geografikoa eta beste direla bitarte. Gainera, soilik eskolako kideei esleitzen zaizkien zenbait rol berezi daude (besteak beste, ikaslearena, irakaslearena eta zuzendariarena), eta haurrak azkar jabetzen dira horietaz. Hala, eskolak kide bakoitzari zenbait eskakizun eta betebehar ezartzen dizkio. Baina, halaber, eskolako kide bakoitzak zenbait itxaropen ditu eskolarekin. Bestalde, erkidego bateko kide izatearen sentimendua dago. Sentimendu hori haurrengan suspertzen da, besteak beste, eskola bere kideei zenbait eskakizun eta betebehar eskatzen dizkien erakundea dela aldarrikatuz edo eskolarteko lehiaketak eta antzeko jarduerak antolatuz. Eskolan, gainera, boterearen egitura hierarkiko bat dago, eta, horretan, parte hartzen dute batez ere zuzendariak, irakasleek eta gurasoek. Autoritatea duten heldu horiek dira, hain zuzen ere, erkidegoaren izenean erabakiak hartzen dituztenak. Azkenik, eskolan haurrek ikasi beharreko arau inplizitu zein esplizituak daude; besteak beste, eskola jakinetan aplikatzen diren arau konbentzionalak. Hori guztia dela-eta, eskola, garapen kognitiboa ez ezik, garapen soziala ere bultzatzeko ezinbesteko testuingurua da (Buchanan-Barrow, 2005).

Eskolak eragin handia du gizarte-ezagutzaren garapenean. Alde batetik, haurrak eskolan ahaide ez diren haurrekin eta helduekin erlazionatzen ikasten du (Buchanan-Barrow, 2005). Bestetik, eskolari esker, gizarte-ezagutzarekin

erlazionatutako ezaguera eta gaitasun akademikoak (besteak beste, gizarte-zientziak eta matematika) eskura ditzake (Furnham eta Stacey, 1991).

6.1. irudia. Eskolan haurrek ikasten dute ahaide ez diren haurrekin erlazionatzen (argazkia: www.amaraberri.org)

Bestalde, eskolak arazoak bideratzeko estrategiak eta gaitasunak erakusten ditu, gizarte-gaiei buruzko informazioan aplikagarriak direnak, eta garapen kognitibo eta metakognitiboa sustatzen ditu (Ceci, 1991; Ceci eta Williams, 1997; Ceci, 1991, denak *in* Shaffer; Furnham eta Stacey, 1991).

Bestetik, eskolak ikasketa-plan arautuek jasotzen ez dituzten helburuak lortu nahi ditu ikasketa-plangintza arautugabearen bidez; hain zuzen ere, ikasleek arauak betetzea, ikaskideekin elkarlanean jardutea, autoritatea errespetatzea, eta herritar jatorra izatea. Horretarako, eskolak ikasleei irakasten dizkie gizarte-ingurura egokitzeko ezinbestekoak diren gizarte-gaitasunak, kulturalki balioetsiak.

Gainera, erlazio estua ei dago gizakiak eskolan izandako bizipenen eta etorkizuneko gizarte-funtzionamenduaren artean (Minuchin eta Shapiro, 1983). Hain zuzen ere, eskolan izandako bizipenetatik abiatuz, haurrak gizarte-sistemaren inguruko ezagutza garatzen du, eta ezagutza hori helduaroan gizarte-erakundeei buruz izango duen ezagutzaren oinarria da. Ondorioz, esan daiteke helduaroan gizabanakoak gizarte-sistemaz izango duen ezagutza neurri handi batean eskolan izandako bizipenen araberakoa izango dela (Emler, Ohana eta Moscovici, 1987 *in* Buchanan-Barrow, 2005).

Halaber, eskolan haurrek ikasten dituzte beren herriko ohiturak eta abestiak, eta, askotan, horien bitartez zerbait ikasten dute beren buruaz, beste pertsonez, aberriaz, beste herri batzuez, rolez, balioez eta antzekoez. Hori guztia dela-eta, eskola sozializazio-agentetzat hartzen da, zeren eta garapen sozioemozionalean

eragin, gizarteari eta beste hainbat gairi buruzko ezagutza irakatsi, lanerako prestatu, eta buruaskitasun ekonomikoa lortzen laguntzen baitu (Shaffer, 2002).

6.2. BESTE HAURRAK

Haurtzaindegian, eskolan zein parkeetan, haurrek beste hainbat haur ezagutzen dituzte, eta horiei *berdinkideak* esaten zaie. Berdinkideak adin berekoak zein ezberdinekoak izan arren, antzeko garapen-maila duten haurrak dira; hau da, posizio bera, heldutasun-maila bera edo jokabideetan antzeko konplexutasun-maila dute (Lewis eta Rosenblum, 1975 *in* Shaffer, 2002). Jardueran oinarritutako definizio horren arabera, adin ezberdina duten haurrak ere berdinkidetzat har daitezke, baldin eta, helburu eta interes komunak lortzearren, beren jokabidea berdinkideen gaitasunetara egokitu badezakete (Shaffer, 2002).

Ondoren, berdinkideen arteko eragin-trukeek gizarte-ezagutzaren garapenean izan dezaketen eragina aztertuko da. Lehenik, adin bereko haurrekiko harremanen eragina azalduko da, eta, ondoren, haurra baino zaharrago zein gazteago diren haurrekiko harremanena.

6.2.1. Adin bereko haurrekiko eragin-trukeak eta gizarte-ezagutzaren garapena

Adin bereko lehengusu-lehengusinekiko harremanetan gertatzen den gisa, adin bereko haurrak adin-estatus berekoak dira, eta horri esker haurrek beraiek bezalakoak diren pertsonen ikuspegiak balioesten ikasi eta hainbat gizarte-gaitasun gara ditzakete. Gainera, ez dira pertsona nagusiak zein lehengusu-lehengusinak eta berdinkide zaharragoak bezain kritikoak eta ez dute horiek bezainbeste agintzen. Hala, haurrek rol, ideia zein jokabide berriak garatzeko askatasun handiagoa izaten dute, eta, horri esker, norberaren, beste pertsonen zein rolen inguruko ezagutza ugari gara ditzakete (Shaffer, 2002). Bestalde, adin bereko lagunek, haien erantzunen bitartez, hainbat gaitasun soziokognitibo zein gizarte-jokabide indartu

6.2. irudia. Adin bereko lagunen arteko harremanak oso onuragarriak dira gizarte-ezagutzaren garapenerako (argazkia: L. Reizabal).

ditzakete, eta beste batzuk, berriz, deuseztatu. Gainera, eredu gisa ere eginkizun garrantzitsua dute. Hori guztia ez ezik, kontuan hartu behar dugu adin bereko lagunen artean zenbaitetan, lotura afektibo sendoak garatzen direla. Halaber, haien artean konparatzen dira eta jolaskide izaten dira (ikus 6.2.3. atala) eta zenbaitetan konfiantzazko lagun bilakatzen dira. Hori guztia dela-eta, esan dezakegu adin bereko lagunen arteko harremanak oso onuragarriak direla gizarte-ezagutzaren garapenerako.

6.2.2. Adin ezberdineko haurrekiko eragin-trukea eta gizarte-ezagutzaren garapena

Adin ezberdineko lehengusu-lehengusinen arteko harremanen antzera, adin desberdineko lagunen arteko harremanak, asimetrikoak dira, eta, horri esker, lagun zaharragoek zein gazteagoek zenbait gaitasun eta ezagutza gara ditzakete. Harreman horietan zaharragoak direnek beren jokabidea txikienen gaitasunetara egokitzen ikasten dute (Brody, Graziano eta Musser, 1983; Graziano *et al.,* 1976, denak *in* Shaffer, 2002). Gainera, lidergo-gaitasunak ez ezik, errukia, zaintza eta gizartearen aldeko hainbat joera ere gara ditzakete (Whiting eta Edwards, 1988 *in* Shaffer, 2002). Txikiagoek, berriz, gaitasun eta jokabide-eredu berriak garatzeaz gain, botere handiagoa dutenek diotena onartzen eta haiei laguntza eskatzen ikas dezakete (Brody, Graziano eta Musser, 1983; Graziano *et al.,* 1976, denak *in* Shaffer, 2002).

Ikus daitekeenez, oso antzekoak dira adin ezberdineko haurren eta neba-arreben arteko harremanek haur zaharrengan eta txikiengan dituzten onurak. Hala ere, 5.2.2.1. atalean aipatu den gisa, bada bi harreman horien arteko alde nabarmen bat. Hain zuzen ere, neba-arreben arteko harremanetan haurrak duen posizioa jaiotze-ordenak zehazten du eta, ondorioz, aldaezina da. Berdinkideen arteko harremanetan, berriz, haurrak duen posizioa aldagarria da, harremanean parte hartzen duten haurren adinek zehazten dute-eta. Hala, adin ezberdinetako lagunen arteko harremanei esker, haurrak hainbat bizipen garrantzitsu bizi ahal izaten ditu (bestela, galdu egin zitzakeen): (a) gehienetan menderatzailea den haurride nagusiak lagun zaharragoekin dituen eragin-trukeei esker, besteen nahietara egokitzen ikas dezake; (b) gehienetan zanpaturik dagoen haurride txikienak, lagun txikiekin dituen eragin-trukeei esker, lidergo-gaitasunak eta errukia izaten ikas dezake; (c) azkenik, seme-alaba bakarrek, lagunei esker, zaharragoak zein gazteagoak diren haurrekin eragin-trukeak izateko aukera izaten dute (Shaffer, 2002).

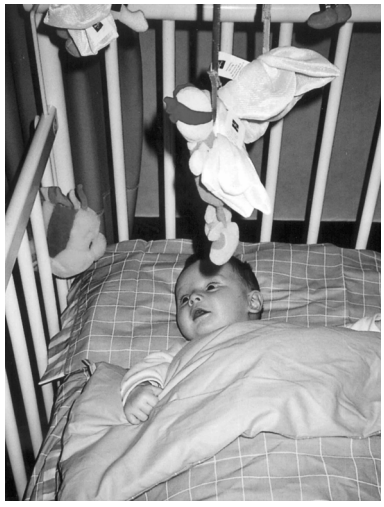
Adin bereko lagunen artean gertatzen den bezalaxe, adin ezberdineko lagunen artean lotura afektiboak gara daitezke, eta, ikusi dugun bezala, horiek oso eragin positiboa dute gizarte-ezagutzaren garapenean. Gainera, haurrek gizarte-konparazioak egiten dituzte lagunekin. Halaber, adin ezberdineko haurrak elkarrekin jolastu ohi dira. Ondorengo atalean, jolasak gizarte-ezagutzaren garapenean izan dezaken eragina aztertuko da.

6.3. JOLASA ETA GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENA

Jolasa atsegin zein atseden hartzeko nahita egiten den jarduera da. Jolasa ez da espezie guztietan agertzen. Jolastu ahal izateko, ezinbestekoa da espezieek baldintza batzuk betetzea: batetik, adimen-maila jakin bat izatea; bestetik, haurtzaro luzea izatea, eta, azkenik, ikasteko gaitasuna izatea (Delval eta Enesco, 1990). Giza jolasak bi ezaugarri berezi ditu: batetik, gizakiok bizi-ziklo osoan jolasten gara; bestetik, gure artean ez ezik, beste espezietako kideekin ere jolas gaitezke (Delval eta Enesco, 1990).

Jolasa eragin-trukeak izateko, motrizitatea garatzeko, ezagutza garatzeko eta norbera ezagutzeko bide bat da (Stassen Berger eta Thompson, 1997). Horrez gain, jolasaren bitartez kultura-balioak eta gizarte-gaitasunak ere ikasten dira (Shaffer, 2002).

Ez dakigu zehatz-mehatz noiz hasten diren haurtxoak jolasten, baina oso txikitatik hasten dira egite hutsagatik gozamena sortarazten dien jarduerak egiten. Jolas horiei, *ariketa jolasak* zein *zentzumenezko eta mugimenezko jolasak* esaten zaie eta urteetan zehar mantentzen dira. Horietan, haurrek beren gaitasun motoreak eta zentzumenak erabiltzen dituzte. Hasieran, haurrak erreflexuak errepikatuz jolasten dira (xurgatzea jaten ari ez denean, adibidez) eta horri esker, egiten dituzten jarduerak finkatu ez ezik, ekintza-zikloak ikasten dituzte ere. Bigarren hilabetetik aurrera gutxi gora behera, haurrak beren gorputza erabiltzen hasten dira jolasteko: burua, hankak zein eskuak mugitzen dituzte, irribarre egiten dute… Hala, haurrek beren gorputzaren ahalmenak eta mugak ikasten hasten dira. Bosgarren hilabetetik aurrera, ostera, haurrak objektuekin jolasten hasten dira eta horri esker, objektu horien ezaugarriak ikasten dituzte (Delval eta Enesco, 1990).



6.3. irudia. Zentzumenezko eta mugimenduzko jolasetan haurrek beren gaitasun motorrak eta zentzumenak erabiltzen dituzte (argazkia: L. Reizabal).

Haurrek mintzamena garatu eta komunikatzeko gaitasuna dutenean, jarduera-jolasak agertzen dira (hau da, borroka egitea, jauzi egitea, korrika egitea eta antzeko jarduerak). Jolas horiek mugimenduen garapena eta garapen fisikoa bultzatzen dituzte. Jarduera-jolasetan, sexuaren araberako aldeak daude. Mutilek oso gustuko dituzte borrokatzea, jotzea eta antzeko jarduerak, jolaskideei minik egiteko asmorik gabe egiten direnak; neskek, berriz, soka-saltoa eta antzeko jarduerak, mutilenen aldean lasaiagoak direnak.

Garai horretan ere, lehen *eraikuntza-jolasak* agertzen dira. Horietan, haurrek funtzio sinbolikoa erabiltzen dute eta errealitatea (dorreak, zubiak eta beste) eraikitzen dute, blokez-eta baliatuz. Denbora pasatu ahala, haurrak saiatzen dira errealitatearen eredu gero eta konplexuagoak eraikitzen. Jolas horiek oso erabilgarriak dira, motrizitate fina gara dadin.

Baina gizarte-ezagutzaren garapenean benetan eragiten duen jolas mota *jolas sinbolikoa* da. Jolas sinbolikoan, haurrek errealitateak ezartzen dizkien mugak gainditzen dituzte; izan ere, horietan objektu zein jarduera jakin bat beste bat balitz bezala jokatzen dute (van der Voork eta Valkenburg, 1994 *in* Valkenburg, 2001). Jolas horietan, haurrek errealitatea fantasiarekin uztartzen dute (Stassen Berger eta Thompson, 1997), beste pertsona bat direla, objektu bat beste gauza bat dela edo jolasten ari direnak beste toki eta denbora batean daudela imajinatuz (James eta McCain, 1982 *in* Valkenburg, 2001). Jolas horiei esker, haurrek inguruan ikusten dituzten gizarte-rolak esploratzeaz eta saiatzeaz gain, kezkatzen dituzten gaiak aztertzen dituzte, minik hartzeko aukerarik gabe. Azken eginkizun hori agerian gelditzen da, senar-emazteei buruzko istorioak, edo heriotza zein gaixotasunak irudikatzen dituztenean (Stassen Berger eta Thompson, 1997).

6.4. irudia. Jolas sinbolikoak izugarrizko eragina du gizarte-ezagutzaren garapenean. Hori dela-eta, zenbait eskolatako ikasgeletan etxeak, dendak eta antzekoak izaten dituzte haurrak, jolas sinbolikoan ari daitezen (argazkia: L. Reizabal).

Jolas sinbolikoa haurrek mintzamena garatzen dutenean agertzen da (Delval eta Enesco, 1990; Desmond, 2001), eta 2 urtetik 6 urtera bitartean nagusi den jolas mota da (Delval eta Enesco, 1990). Denbora tarte horretan, jolas sinbolikoaren maiztasuna eta konplexutasuna nabarmen areagotzen dira (Howes, 1992; Rubin, Kenneth, Fein, Greata eta Vandenberg, 1983, denak *in* Stassen Berger eta Thompson, 1997). Garai horretan, gogamenaren teoria delako gaitasun multzoaren garapenari esker, (ikus IX. kapitulua) asko hedatzen da besteen ulermen psikologikoa, eta haurrek ikasitakoa beren irudizko gertalekuetan praktikatu nahi izaten dute (Goncu, 1993; Harris eta Kavanagh, 1993; Lillard, 1993, 1994, denak *in* Stassen Berger eta Thompson, 1997). Hala, jolas sinbolikoa emozioak gobernatzeko hainbat modu probatzeko erabil dezakete; adibidez, egoera beldur-garriak simulatuz edo egoera zailetan ekintza ausart bat eginez (Bretherton, 1989 *in* Stassen Berger eta Thompson, 1997). Horrenbestez, jolas sinbolikoak ulermen psikologikoaren garapena estimulatzen du (Stassen Berger eta Thompson, 1997).

Jolas sinbolikoak ere badu zerikusirik norberaren ezagutzaren garapenarekin. Izan ere, gizabanakoak gero eta argiago du nor den eta nor ez den, eta, horri esker, jolas sinbolikoan erraz bereganatu eta uzten ditu rolak (Stassen Berger eta Thompson, 1997).

Jolas sinbolikoan, arau eta egitura konplexuak daude, eta, haiei esker, haurrek beren jarduera koordinatzen dute (Garvey, 1990 *in* Stassen Berger eta Thompson, 1997). Jolasten hasi aurretik, haurrek jolasaren gaia, horretan bereganatuko dituzten rolak eta irudizko gertalekua negoziatzen dituzte. Horri esker, ikasten dute elkarlanean aritzen eta besteekin erlazionatzen. Negoziazio horretan hartutako erabakiak behin-behinekoak dira; izan ere, aldatu egin daitezke, edozein parte-hartzailek hala eskatzen badu. Haurrek ahots-aldaketak eta antzekoak erabiltzen dituzte, jakinarazteko jolasean egokitu zaien rola betetzen ari diren edo rol horretatik at jokatzen ari diren. Bestalde, azkar protestatzen dute, baldin eta jolaskideek haiekin bat ez datozen rolak bereganatu nahi badituzte (adibidez, mutil handi batek neska txiki baten rola bereganatu nahi badu) edo haien rola behar ez bezala betetzen badute (adibidez, haurtxo baten rola bereganatu duen haurrak asko hitz egiten duenean) (Stassen Berger eta Thompson, 1997).

Jolas sinbolikoarekin zerikusi handia duten beste jarduera batzuk antzezpenak dira. Horiek ez dira jolas sinbolikoa bezain espontaneoak, eta jolas sinbolikoan baino arau gehiago daude, baina asko laguntzen diote gizarte-ezagutzaren garapenari, horietan ere gizarte-errealitatea antzezten da eta (Delval eta Enesco, 1990).

6.5. irudia. Antzezpenak lagungarri dira gizarte-ezagutzaren garapenean. Hala, zenbait eskolatan haurrek antzezpenak egiten dituzte (argazkia: www.amaraberri.org).

6.4. LABURPENA ETA ONDORIOAK

Kapituluan zehar ikus dugu eskola lagungarria dela, besteak beste, gizarte-ezagutza garatzeko. Bertan haurrek senitartekoak ez diren pertsonekin erlazionatzen ikasten dute, bai eta ezagutu beren burua, beste pertsonak, erakundeak, kulturak, herriak eta, oro har, gizartea. Hala, eskolek kontu handiz ibili behar dute irakasten dutenarekin, eta saiatu behar dute beren ardurapean dauden haurrek aurreiritziak, estereotipoak eta antzeko gizarte-ezagutzak gara ez ditzaten. Baina horretarako, ezinbestekoa da gurasoen laguntza, eta, horrenbestez, gurasoek ere inplikatu behar dute beren seme-alaben heziketan.

Beste hainbeste esan daiteke adin bereko zein desberdineko haurren arteko eragin-trukeei buruz. Izan ere, horiei esker, haurrek bereganatzen dituzte besteen ikuspegia hartzeko gaitasuna eta antzeko gaitasun soziokognitiboak, eta, horrekin batera, hainbat gauza ikasten dituzte beren buruaz, beste pertsonez, harremanez eta antzekoez. Ondorioz, saiatu behar dugu haurrak beste haurrekin jolas daitezen.

Azkenik, ikusi dugu jolasa —bereziki, jolas sinbolikoa—, oro har, garapen psikologikorako eta, bereziki, gizarte-ezagutzaren garapenerako jarduera onuragarria dela. Hala, jolasa ez da denbora-galtze bat, bultzatu beharreko jarduera baizik.

Hori guztia kontuan hartuz, hauxe ondoriozta dezakegu: eskolara joatea, beste haurrekin erlazionatzea eta jolastea garapenerako behar-beharrezkoak diren bizipenak direla. Ondorioz, horiek guztiak bultzatzen saiatu behar dugu.

6.5. ARIKETAK

1. Har ezazu eskolan erabiltzen den gizarte-zientziei buruzko ikaslibururen bat, eta aztertu horretan transmititzen diren gizarte-ezagutzak.

2. Zer eragin izan du eskolak zure gizarte-ezagutzaren garapenean?

3. Aztertu adin bereko zein ezberdineko bi haurren arteko harremana, eta saiatu azaltzen harreman horrek izan dezakeen eragina haur horien gizarte-ezagutzaren garapenean.

4. Honako bideo hau ikusi: Delval, J. eta I. Enesco (1990): *La Aventura de crecer IV: Los primeros juegos*, Madril.

   Bideoa ikusi eta gero, honako galdera honi erantzun: Zer da jolas sinbolikoa eta zer eragin du gizarte-ezagutzaren garapenean?

6.6. BIBLIOGRAFIA

Buchanan-Barrow, E. (2005): "Children's Understanding of the School", in M. Barrett eta E. Buchanan-Barrow (arg.), *Children's Understanding of Society*, Psychology Press, Hove,17-41.

Delval, J. eta Enesco, I. (1990): *La Aventura de crecer IV: Los primeros juegos,* [bideoa], Madril.

Desmond, R. (2001): "Free Reading: Implications for Child Development", in D. A. Singer eta J. L. Singer (arg.), *Handbook of Children and the Media*, Sage, Londres, 29-47.

Furnham, A. eta Stacey, B. (1991): *Young People´s Understanding of Society*, Routledge, New York.

López, F. eta Fuentes, M. J. (1994): "Revisión, análisis y clasificación de los estudios sobre desarrollo social", *Infancia y aprendizaje,* **67-68**, 163-185.

Minuchin, P. P. eta Shapiro, E. K. (1983): "The School as Context for Social Development", in E. Hetherington (arg.), *Handbook of Child Psycology,* John Wiley and Sons, New York, **4**, 197-274.

Shaffer, D. R. (2002): *Desarrollo social y de la personalidad,* Paraninfo, Madril.

Stassen Berger, K. eta Thompson, R. A. (1997): *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia,* Panamericana, Madril.

Valkenburg, P. M. (2001): "Television and the Child´s Developing Imagination", in D. A. Singer eta J. L. Singer (arg.), *Handbook of Children and the Media*, Sage, Londres, 121

7. Ikus-entzunezkoak

Luixa Reizabal

Gizarte modernoetan, ikus-entzunezkoak sozializazio-agente boteretsu bihurtu dira. Orain, horietako zenbaitek (telebistak, ordenagailuak, jolas elkarreragileek eta Internetek, hain zuzen) gizarte-ezagutzaren garapenean izan dezaketen eragina aztertuko dugu. Hala ere, batez ere telebistaren eraginari erreparatuko diogu, hori baita egun eraginik handiena duen hedabidea.

7.1. TELEBISTA

Azken hamarkadetan, telebista haurren eguneroko bizitzaren zati bihurtu da; izan ere, gaur egun, Espainiako estatuko haurrek, adibidez, egunean 218 bat minutu (hiru ordu eta 40 minutu, gutxi gorabehera) ematen dituzte telebista aurrean (CEACCU, 2004). Hori dela-eta, garapenaren psikologoek askotan galdetu diote beren buruari telebista ikusteak garapenean eraginik ote duen, eta, hala badu, eragin hori onuragarria ala kaltegarria den. Galdera horiek zenbait erantzun jaso dituzte. Zenbait autoreren aburuz, telebistak eragin positiboa du garapen psikologikoan. Ikuspegi horren defendatzaile nagusia Françoise Mariet da. Autore horrek *Utz iezaiezue telebista ikusten (Laissez-les regarder la telé*) izenburuko liburuan, telebista maitatzen duela aitortzearekin batera, haurrei telebista ikusteko murrizketarik ez jartzea proposatzen du (Mariet, 1989 *in* Vila, 1998).

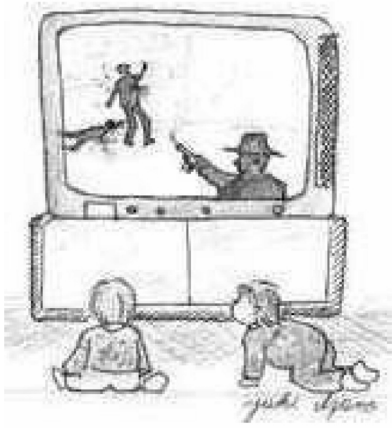
Beste autore batzuek, berriz, oso bestelako ikuspegia aldezten dute. M. Winn-ek, adibidez, uste du telebistak haurrengan oso eragin kaltegarriak dituela eta, ondorioz, utzarazi egin behar dela (Winn, 1992 *in* Vila, 1998). Eragin kaltegarrien artean, Winn-ek honako hauek aipatzen ditu: batetik, giza garapenerako beharrezkoak diren beste jarduera banakako zein sozial batzuk alde batera uzteko arriskua dago. Bestetik, sozializazioa oztopatzen du, lankidetza-jarduerak egiteko denbora kentzen duelako. Bestalde, atsedena hartzeko denbora ere murrizten du. Halaber, haurrek ikasteko duten motibazioa urritzen du. Azkenik, haurrentzako desegokiak diren mezuak transmititzen ditu. Hori guztia dela-eta, Winn-ek (1992 *in* Vila, 1998) uste du telebistaren erabilera arautu ezean hobe dela baztertzea.

Ildo beretik, Torres-ek, Conde-k eta Ruiz-ek (1999) azpimarratzen dute telebistak gutxienez bi ondorio garrantzitsu dituela. Batetik, bat datoz Winn-ekin

eta uste dute telebista ikusteagatik haurrek alde batera uzten dituztela giza garapenerako beharrezkoak diren beste jarduera indibidual zein sozial batzuk; besteak beste, jolastea, hitz egitea, musika entzutea edo irakurtzea. Bestetik, *jarduera partekatuak* direlakoak aipatzen dituzte; hau da, jatea, etxeko-lanak egitea, jolastea eta antzeko jarduerak, telebistaren aurrean egitea.

Telebistaren aldeko zein aurkako jarrera horiek kontuan izaten dituzte, batik bat, telebistak haurren bizimoduari dakarzkion aldaketak. Greenfield-ek (1985 *in* Vila, 1998), Perez Tornero-k (1991 *in* Vila, 1998) eta beste zenbait autorek, berriz, uste dute ezinbestekoa dela telebistak hedatzen dituen mezuak ere aztertzea, hedabide horrek, eragin kaltegarriak izan beharrean, mesedegarriak izan ditzan.

Mezuei dagokienez, ikerketek kontuan izan dituzte, batez ere, telebistako bortxakeriak garapenean dituen ondorioak. Ikerketa horietatik zenbait ondorio atera dira. Batetik, telebistako bortxakeriak oldarkortasuna edo jokabide antisozialak areagotzen ditu, haurren gizarte-klasea, adina eta maila intelektuala edozein izanda ere. Bestetik, eragin hori nabarmenagoa da bortxakeria justifikaturik agertzen denean. Bestalde, telebistako bortxakeriaren ondorioz, ikusleek oldarkortasunarekiko sentiberatasuna galtzen dute, eta errealitatean onartzeko prest egoten dira (Shaffer, 2002; Bushman eta Huesmann, 2001). Halaber, telebistako bortxakeriak mundu gaiztoaren ustea sorraraz dezake; hau da, mundua leku latz eta gogorra dela, eta bertan bizi direnek, pertsonarteko arazoak konpontzeko, indarkeriazko jokabideak erabiltzen dituztela. Gerbner, Gross, Morgan eta Sighorelli autoreek (1980 *in* Cantor, 2001) egiaztatu zuten gizabanakoek telebista zenbat eta gehiago ikusi orduan eta joera handiagoa zutela pentsatzeko indarkeriazko egoeretan inplikatuta egon zitezkeela. Horrez gain, beste pertsonekin mesfidati izan behar dela pentsatzeko joera handiagoa zuten.



7.1. irudia. Telebistak eragin kaltegarria izan dezake gizarte-ezagutzaren garapenean (argazkia: www.topics-mag.com).

Orain arte aipatutakoez gain, telebistak gizarte-ezagutzarekin zerikusia duten beste zenbait ondorio ditu. Batetik, genero-rolen, gutxiengo etnikoen, erlijio-taldeen, ekonomia-taldeen, gizarte-taldeen eta antzekoen inguruko estereotipoak hedatzen ditu, eta, ikerketek adierazten dutenaren arabera, horiek badute eraginik. Izan ere, horiek beste pertsonei buruzko ezagutzaren zati izatera pasatu daitezke, eta horiei buruzko uste erratuak, estereotipoak, aurreiritziak eta antzekoak sorraraz ditzakete (Berry eta Asamen, 2001).

Bestalde, telebistak etengabe bonbardatzen gaitu iragarkiekin, eta horiek ere eragin kaltegarria dute garapenean. Eragin hori aztertzeko, zenbait autorek eragin asmodunak eta asmorik gabekoak bereizten dituzte (Kunkel, 2001). Eragin asmodunei dagokienez, autoreek diote iragarkiek helburu jakin batzuk dituztela, eta gehienetan lortzen dituztela; besteak beste, kontsumitzaileek produktua gogoratzea, eskuratu nahi izatea eta erostea (Kunkel, 2001).

Asmorik gabeko eragina, berriz, iragarki asko ikusteak izan dezakeen metatze-eraginaren ondorioei dagokie. Batetik, AEBn egindako ikerketen arabera, iragarkiek jarrera materialistak bultza ditzakete (Godberg eta Gom, 1978; Moschis eta Moore, 1982, denak *in* Kunkel, 2001). Hala ere, eragin hori ezin da orokortu, AEBn oso gutxi baitira telebistako iragarkirik ikusten ez duten haurrak (Kunkel, 2001). Bestetik, iragarkiek jateko ohituretan eragina dute (Diez, 1990; Jeffrey, McLellam eta Foz, 1982, denak *in* Kunkel, 2001). Gainera, iragarkiek askotan iragartzen dituzte errezetarik gabe saltzen diren botikak, legezko drogak, eta arriskutsuak izan daitezkeen antzeko salgaiak. Horien kontsumoaren ondorioei buruzko azalpen txundigarriak direla-eta, haurrek gutxiets ditzakete edatea, automedikazioa erabiltzea, drogak hartzea eta antzeko jokabide arriskutsuek ekar ditzaketen ondorio kaltegarriak.

Oraintsu aipatutako eragin horiez gain, iragarkiek gurasoen eta seme-alaben arteko gatazkak sorraraz ditzakete, hain zuzen ere, haurrek telebistan ikusi dituzten produktuak eskatu eta gurasoek erosi nahi ez dituztenean (Atkon, 1978 *in* Kunkel, 2001; Kunkel eta Roberts, 1991 *in* Shaffer, 2002; Robertson, 1979 *in* Kunkel, 2001). Jakina; gurasoek ezin diete erosi telebistan ikusten duten guztia, besteak beste, haurrek urtean iragarki asko ikusten dituztelako. AEBn, adibidez, 40.000 iragarkitik gora ikusten dituzte haurrek urtean (Kunkel eta Gantz, 1992 *in* Kunkel, 2001). Haur txikiak etengabe saiatzen dira beren helburua lortzen, honako bi arrazoi hauengatik: batetik, ez dutelako ulertzen iragarkiek, produktua saltzearren, pertsonak manipulatzeko asmoa dutenik; bestetik, uste dutelako iragarkiak informatzeko helburua duen zerbitzu publikoa direla (Libert eta Sprafkin, 1988 *in* Shaffer, 2002). 9 urtetik 11 urtera bitartean, berriz, konturatzen dira iragarkiak gogatzeko eta saltzeko direla. 13 urtetik 14 urtera bitartean, eszeptizismoa garatzen dute publizitatearen eta produktuen ezaugarrien aldera (Linn, de Benedectis eta Delucci, 1982; Robertson eta Rossiter, 1974, denak *in* Shaffer, 2002). Hala ere, askotan iragarkiek gogatu egiten dituzte nerabeak zein helduak, bereziki, produktua

boladan badago, pertsonaia ospetsu batek aurkezten badu, edo mezuak engainagarriak eta gezurrezkoak badira (Huston, Donnerstein, Fairchild, Katz, Murray, Rubinstein, Wilcox eta Zukcerman, 1992 *in* Shaffer, 2002).

Azkenik, ezin dugu ahaztu iragarkiek genero-estereotipoak islatzen dituztela. Adibide bat erabiliko dugu, baieztapen hori egiaztatzeko: jostailuak. Mutilei zuzendutako iragarkiek irudi maskulino "azkar, zakar eta indartsua" iradokitzen dute, bat-bateko mozketak, eszena-aldaketa asko, musika gogorra eta soinu-efektuak erabiliz. Neskei zuzendutakoetan, berriz, ez dago bat-bateko mozketarik, eta kamera poliki itzaltzen da; kamerarekin nahi dutena azpimarratzen dute, eta musika lasaia da, emakumezkoa lasaia, goxoa eta lausoa dela iradokiz (Berk, 1999). Halaber, iragarkiek ekidin beharreko zenbait irudi estereotipatu islatzen dituzte gizarte-taldeei, edertasunari eta antzekoei buruz.

7.2. irudia. Iragarkiek genero-estereotipoak islatzen dituzte (argazkia: www.creditoseconomicos.com).

Beraz, telebistak eragin kaltegarria izan dezake garapenean. Hala ere, horrek ez du esan nahi eragin positiborik izan ez dezakeenik; izan ere, ikerketek adierazten dute telebistaren bitartez haurrek, oso informazio baliagarria eskuratu ez ezik (Anderson eta Collins, 1988 *in* Shaffer, 2002), portaera prosozialak ere gara ditzaketela (Mares eta Woodward, 2001). Gizarte-ezagutzari dagokionez, telebistari esker, haurrek asko ikas dezakete beste pertsonei, pertsonarteko harremanei, gizarte-erakundeen funtzionamenduari, gizarte-rolei, talde nazionalei, arau konbentzionalei, arau moralei eta antzeko gaiei buruz. Baina, horretarako, beharrezkoa da heldu batek haurrak zer ikusten duen ikuskatzea.

Ikerketen arabera, haurrek besteak baino prosozialagoak izateko joera dute, baldin eta lankidetza, gauzak partekatzea, gaizki pasatzen ari diren kideak kontsolatzea eta antzeko jarduera prosozialak agertzen dituzten programak ikusten badituzte, nahiz eta eragin hori behin betikoa izateko beharrezkoa den heldu batek programa horietan ikusitakoa egitera animatzea (Shaffer, 2002).

Hori ez ezik, telebistak ezagutzaren garapena ere bultza dezake. AEBn, *Sesame Street (Sesamo Auzoa*) telesaioa haurrentzat hezitzailea ote zen aztertzeko, ikerketa bat egin zuten 3 urtetik 5 urtera bitarteko haurrekin. Emaitzek adierazi zuten saio hori askotan ikusten zuten haurrek honako hau lortzen zutela: mintzamen-gaitasunak hobetzea; letrak, zenbakiak eta antzeko kontzeptu kognitiboak ikastea, eta mundu fisikoari zein sozialari buruz zuten ezagutza hobetzea (Shaffer, 2002).

Hala, telebistak izan ditzakeen arriskuez ohartarazteaz gain, giza garapenean eragin positiboa izan dezakeela ere onartu (Greenfield, 1985 *in* Shaffer, 2002) eta telebista modu orekatuan erabiltzea proposatzen da. Hala erabiliz gero, haurrek zenbait gaitasun garatzea eta etikoki zein moralki positiboak diren balioetan heztea lortuko da. Garapena bultzatzen duen erabilera positibo, hezitzaile eta arrazional hori honako estrategia hauetan oinarritutako erabilera kontrolatuari dagokio:

1. Aldez aurretik, haurrak ikusiko duenari buruzko planak egin. Telebista zinema bailitzan erabili. Umearekin erabaki zer programa ikus dezakeen. Telebista ikusteko piztu, eta saioa bukatzen denean, berriz, itzali. Publizitatea ekiditen saiatu.
2. Telebista ikusteko denbora mugatu. Haurrari telebista noiz ikus dezakeen adierazi arau argien bidez, horretarako haren gustuak kontuan hartuz. Garrantzitsua da telebista ez erabiltzea zaintzaile elektroniko gisa, eta haren erakargarritasuna ez handitzea (adibidez, telebistarik ez ikusteko zigorra ezarri).
3. Telebistan ematen duten informazioa azaldu: telebista haurrarekin ikusi, eta kontuan hartzen ez dituzten ñabardurak azpimarratu (adibidez, erasotzaile baten motibo antisozialak, edo portaera antisozialek edo oldarkorrek izan ditzaketen ondorio desatseginak; beste hainbeste egin daiteke portaera prosozialekin). Bortxakeriari eta estereotipo negatiboei buruzko eztabaida kritikoak oso lagungarriak dira haurrentzat, ikusten dutena balioesteko eta errealismo gutxiagorekin ikusteko.
4. Telebista ikusteko eredu ona izan eta ohitura onak modelatu: gurasoen ohiturek seme-alabengan eragin handia dutenez, saiatu behar dugu telebista askorik ez ikusten eta, bereziki, haurrentzat desegokiak diren saioak ekiditen.
5. Alternatibak eskaini: haurra animatu etxe barruko zein kanpoko jardueretan parte hartzera, eta guk ere haurrarekin horietan parte hartu; besteak beste, jolasak, kirolak, irakurketa eta zaletasunak.
6. Sozializazio-estilo demokratikoa: afektuak eta arrazoizko muga arrazionalek areagotu egiten dute haurrak gurasoen kontrolaren aurrean duen sentiberatasuna (telebista ikusteko mugen aurrean ere bai). Horren ondorioz, haurrak telebistaren erabilerari buruzko ezagutza eraikiko du, eta, horri esker, bere buruari hura erabiltzeko arauak jarriko dizkio.

Laburbilduz, estrategia egokiak erabiliz, telebistak haurren garapenean laguntzea lor dezakegu.

7.2. ORDENAGAILUAK, JOLAS ELKARRERAGILEAK ETA INTERNET

Ordenagailuen eraginari dagokionez, ikertzaile gehienek uste dute ordenagailua irakaskuntzarako osagarri eraginkorra dela eta onurak ekartzen dituela, ikasleek gehiago ikasten baitute ikaskuntzaren bat ordenagailuaren bidez jaso badute (Clements eta Nastasi, 1992; Collins, 1996; Lepper eta Gurtner, 1989, denak *in* Shaffer, 2002). Dirudienez, ordenagailuak lehen mailetako ikasleen irakurmena eta matematika-gaitasunak hobetzen ditu (Clements eta Nastasi, 1992 ; Fletcher-Flinn eta Gravatt, 1995; Lepper eta Gurtner, 1989, denak *in* Shaffer, 2002). Halaber, idazmena eta komunikazioa hobetu ditzake (Clements, 1995 *in* Shaffer, 2002).

7.3. irudia. Ordenagailuak irakaskuntzarako osagarri baliagarriak dira (argazkia: www.escuelaeltomillar.com).

Haurrak idazten eta irakurtzen hasten direnean, testu-prozesadoreak erabiltzen has daitezke, eta, horiei esker, idatzitakoa berrikusi, zuzendu eta hobetu egin dezakete (Clements eta Nastasi, 1992 *in* Shaffer, 2002). Halaber, ordenagailuak erabiltzen dituzten ezagutza-estrategiek haurrei lagundu diezaiekete esan nahi dutenaren inguruan hausnartzen eta pentsamenduak hobeto antolatzen (Lepper eta Gurtner, 1989 *in* Shaffer, 2002). Programatzen ikasteak eta, ondorioz, ordenagailua kontrolatzeak pentsatzeko modu berriak ekar ditzake, eta ezagutza metakognitiboan hobekuntzak egin (Clemens, 1990 *in* Shaffer, 2002). Gizarte-eraginei dagokienez, ordenagailuak erabiltzeak lagunen arteko eragin-trukeak sustatzen ditu, eta eragin-truke horiek, sarritan, gizarte-gaitasunak barne hartzen dituzten portaerak gararazten dituzte (Shaffer, 2002).

Jolas elkarreragileak eta Internet erabiltzeak izan ditzakeen ondorioak, berriz, ez dira hain onuragarriak. Jolas elkarreragileek zenbait desberdintasun dituzte telebistaren aldean. Telebista piztuta dagoen bitartean, gu beste zerbait egiten egon gaitezke hari inongo jaramonik egin gabe. Jolas elkarreragileetan, berriz, ez; izan

ere, jolas horiek jolasteko pizten dira, eta jokalariak horietan arreta osoa baliatu ezean, galdu egiten du. Jolas horiek jokalaria, txunditu ez ezik, balioetsi ere egiten dute, eragin-trukearen eta irudien bidez. Hala, norbera bere buruarekin zein besteekin erkatzea ahalbidetzen dute. Halaber, jolas horietan protagonistak bere burua arriskuan jarri, eta abenturak bizi izan ditzake, benetako arriskurik gabe. Haur askok jolasaren protagonistarekiko konplizitate estuak eta, askotan, identifikazio biziak garatzen dituzte.

7.4. irudia. Zenbait jolas elkarreragilek eragin kaltegarria izan dezakete gizarte-ezagutzaren garapenean (argazkia: costa.kofeina.net).

Hori guztia kontuan izanik, askok galdetzen diote beren buruari ea jolas horiek onuragarriak ala kaltegarriak diren. Telebistarekin gertatzen den bezalaxe, galdera horri erantzuteko, bi gauza hartu behar dira kontuan: batetik, jolasaren edukia eta, bestetik, jolasteak bizimoduan izan dezakeen eragina. Edukiari dagokionez, oldarkortasuna, portaera antisozialak eta antzeko eragin kaltegarriak izango ditu, jolasa oso oldarkorra bada, kontrolaren, boterearen eta suntsiketaren fantasia maskulinoa elikatzen badu, estereotipoak hedatzen baditu, eta ongiaren eta gaizkiaren ikuspegi zurruna badu. Erabilerari dagokionez, berriz, gehiegi erabiltzea kaltegarria da, eta, ondorioz, telebistarekin gertatzen den bezalaxe, jolas elkarreragileetan aritzeko mugak ezarri behar dira. Dena den, oraindik jolas elkarreragileek garapenean izan dezaketen ondorioen inguruko ikerketa gutxi egin dira, eta itxaron egin beharko da.

Beste hainbeste esan dezakegu Interneten erabileraren inguruan. Hala, sareak eragin kaltegarririk izan ez dezan, haurrak sartzen diren webguneen edukia eta nabigatzen pasatzen duten denbora kontrolatu behar dira.

7.3. ONDORIOAK

Kapituluan zehar, ikus-entzunezkoek gizarte-ezagutzaren garapenean izan dezaketen eragina aztertu dugu, eta ikusi dugu telebistak, ordenagailuek, jolas elkarreragileek eta Internetek eragin onuragarria eta kaltegarria izan dezaketela.

Gakoa dago horiek erabiltzeko moduan. Hala, eragin hori onuragarria izan dadin, ezinbestekoa da estrategia egokiak erabiltzea. Hori egin ezean, telebista, ordenagailuak, jolas elkarreragileak eta Internet arazo bihur daitezke.

7.4. ARIKETA PRAKTIKOAK

1. Aukera ezazu telebistan haurrentzat ematen duten programaren bat, eta saia zaitez programa horrek transmititzen dituen balioak, jokabide-ereduak, estereotipoak eta, oro har, gizarte-ezagutzak aurkitzen.

2. Beste hainbeste egin haurrentzako jolas elkarreragile batekin eta web orri batekin.

3. Aztertu ezazu komunikabideetan agertzen den iragarkiren bat eta saia zaitez transmititzen dituen balioak, jokabide-ereduak, estereotipoak eta, oro har, gizarte-ezagutzak aurkitzen.

7.5. BIBLIOGRAFIA

Berk, L. E. (1999): *Desarrollo del niño y del adolescente*, Prentice Hall, Madril.

Berry, G. L. eta Asamen, J. K. (2001): "Television, Children, and Multicultural Awareness: Comprehending the Medium in a Complex Multimedia Society", in D. A. Singer eta J. L. Singer (arg.), *Handbook of Children and the Media*, SAGE, Londres, 359-375.

Bushman, B. J. eta Huesmann, L. R. (2001): "Effects of Televised Violence on Agression", in D. A. Singer eta J. L. Singer (arg.), *Handbook of Children and the Media*, SAGE, Londres, 223-255.

Cantor, J. (2001): "The Media and Children´s Fears, Anxieties, and Perceptions of Danger", in D. A. Singer eta J. L. Singer (arg.), *Handbook of Children and the Media*, SAGE, Londres, 207-223.

CEACCU (2004): *Sondeo de hábitos de consumo de televisión y nuevas tecnologías de la infancia y juventud*, CEACCU, Madril.

Kunkel, D. (2001): "Children and television advertising", in D. A. Singer eta J. L. Singer (arg.), *Handbook of children and the media*, SAGE, Londres, 375-395.

Mares, M. L. eta Woodard, E. H. (2001): "Prosocial Effects on Children´s Social Interactions", in D. A. Singer eta J. L. Singer (arg.), *Handbook of Children and the Media*, SAGE, Londres, 183-206.

Shaffer, D. R. (2002): *Desarrollo Social y de la Personalidad*, Paraninfo, Madril.

Torres, E.; Conde, E. eta Ruiz, C. (1999): "La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo", in F. López *et al.* (arg.), *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide, Madril, 285-301.

Vila, I. (1998): "Familia, escuela y comunidad". *Cuadernos de Educación*, ICE eta Horsori, Bartzelona.

HIRUGARREN ATALA: Pertsonarteko ezagutzaren garapena

8. Norberaren ezagutzaren garapena

Luixa Reizabal, Kizkitza Sadaba

8.1. SARRERA

Ondorengo orrialdeek pertsonarteko ezagutzaren alderik garrantzitsuenetako baten garapena dute hizpide: norberaren ezagutza. Ezagutza horretan bi dimentsio bereizi ohi dira: kognitiboa eta afektiboa. Lehena norberaren gaitasun eta ezaugarrien ezagutzari dagokio, eta *autokontzeptua* esaten zaio. Dimentsio afektiboa, berriz, gizabanakoak bere gaitasunei eta ezaugarriei buruz egiten duen balioespenari dagokio, eta *autoestimua* deritzo (Hidalgo eta Palacios, 1999). Hala, norberaren ezagutzaren bi dimentsio horien garapena deskribatzen da.

8.2. AUTOKONTZEPTUAREN GARAPENA

Pertsona haurtzaroan hasten da bere autokontzeptua definitzen, eta nerabezaroan gehiago lantzen du. Baina autokontzeptuaren garapena ez da nerabezaroan amaitzen; pertsonak bizi den artean egiten dizkio ekarpenak eta aldaketak bere autokontzeptuari, eta horiek gertatzen zaizkion aldaketak eta bizipenak islatzen dituzte (Wallon, 1932).

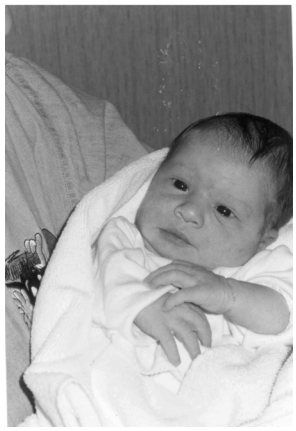
Eskuartean duzun liburuaren helburua gizarte-ezagutzak nerabezarora arte duen garapena aztertzea denez, ondorengo orrialdeetan autokontzeptuan gertatzen diren aldaketak aztertuko ditugu, honako aro hauei erreparatuz: lehen haurtzaroari (0-2 urte), haurtzaro goiztiarrari (2-6 urte), tarteko haurtzaroari (6. urtetik pubertarora) eta nerabezaroari (pubertarotik helduarora).

8.2.1. Niaren aurkikuntza

Hainbat autorek (besteak beste, Baldwin, 1906; Mead, 1934) uste dute munduratzean jaioberriak ez duela bere burua beste pertsonengandik eta objektuetatik bereizten; hau da, nahiz eta beste pertsonekin zein objektuekin jarduerak egin, hasieran ez du ulertzen bere ekintzak pertsona eta objektu horietatik bereizirik daudenik (Carpendale eta Lewis, 2006). Mead-ek (1934), adibidez, aldezten zuen Nia jaioberriak ingurukoekin dituen eragin-trukeen ondorioz garatzen dela. Ikuspegi kognitibo-estrukturalaren jarraitzaile batzuek ere zalantzan jarri zuten

jaioberriak besteengandik bereizteko gaitasuna izatea (besteak beste, Piaget, 1970; Lewis eta Brooks-Gunn, 1979).

Azken urteotan ikuspegi horrek kritika gogorrak jaso ditu. Kritika nagusiaren arabera, ikuspegi horrek ideia hau du oinarrian: jaioberriak hasieran ezin ditu bereizi bere buruarengandik eta ingurunetik datozkion estimuluak (Gergely, 2002). Alabaina, berriki egin diren zenbait ikerketen arabera, jaioberriek badute bi estimulu mota horiek bereizteko gaitasuna (ikus Gergely, 2002 eta Rochat, 2001). Rochat-ek eta Hespos-ek (1997 *in* Carpendale eta Lewis, 2006), adibidez, hauxe egiaztatu zuten: 4 asteko haurrek ezberdin erantzuten zutela beren eskuak kokotsa ukitzen zienean eta beste pertsona batek ukitzen zienean. Emaitza horietan eta antzekoetan oinarrituz, egun zenbait autorek uste dute jaioberriak jaiotzetik inguruan duen mundutik bereizteko nolabaiteko gaitasuna duela; alegia, norberaren kontzientzia duela (besteak beste, Brown, 1998; Butterworth, 1992; Harter, 1998; Meltzoff, 1990; Samuels, 1986; Stern, 1985).



8.1. irudia. Oraindik ez dago argi argazkikoaren antzeko jaioberriek norberaren kontzientziarik ote duten (argazkia: L. Reizabal).

Haurra bere kontzientziaren jabe dela jaiotzen ote den alde batera utzirik, autore gehienen ustez norberaren ezagutza garatzen da haurrak inguruko pertsonekin dituen eragin-trukeei esker (besteak beste, Baldwin, 1895, 1906; Cooley, 1902; Durkin, 1995; Heider, 1958; Lewis eta Brooks-Gunn, 1979; Mead, 1934; Wallon, 1949; Carpendale eta Lewis, 2006). Hain zuzen ere, jaio osteko lehen hilabeteetan, haurtxoak hainbat eragin-truke izaten ditu premiak asetzen dizkioten pertsonekin. Pertsona horiek janaria, lasaitasuna eta estimulazioa ematen dizkiote. Hala ere, askotan oinarrizko premiak ez dizkiote berehala asetzen, eta, horren ondorioz, haurrak bere burua besteengandik bereizteko gaitasuna garatzen du. Hala, bere burua gizabanako independente gisa aintzat hartzen hasten da; hau da, beste objektuetatik eta pertsonengandik bereizirik dagoen izakia dela eta

ezaugarri bereziak dituela ikasten du (Grusec eta Lyton, 1988; Hattie, 1992; Lewis eta Brooks-Gunn, 1979). Autore gehienek uste dute haurrak bigarren hilabeterako baduela bere buruaren nolabaiteko ezagutza, nahiz eta oso mugatua izan (Samuels, 1986; Stern, 1985).

Behin bere burua inguruko pertsonengandik eta gauzetatik bereizirik dagoela ikasi eta gero, haurra azkar ohartzen da ingurukoek behin eta berriz erantzuten dietela bere jokabideei eta mugimenduei, eta horri esker ikasten du inguruan aldaketak eragin ditzakeela (Lewis, Alessandri eta Sullivan, 1990; Rovee-Collier, 1995). Ezagutza horren lehen adierazpenak 3. hilabetetik aurrera agertzen dira gutxi gorabehera. Orduan haurrak jostailuak mugitu, gauzak ahoan sartu, edo objektuekin zaratak egiten ditu. Jokabide horien bidez haurrak adierazten du badakiela objektuetatik bereizirik dagoela eta horiekin hainbat gauza egin ditzakeela (Case,1991).

Lewis eta Brooks-Gunn (1979) ikertzaileen arabera, norberari buruzko lehen ezagutza horiek Ni existentziala osatzen dute. 1890. urtean James-ek egindako ekarpenetan oinarrituz (ikus II. kapitulua), autore horiek *Ni*ak bi dimentsio dituela aldezten dute: *Ni existentziala* eta *Ni kategoriala*. *Ni* existentziala bat dator James-ek planteatutako Niarekin, eta duela gutxi Lewis-ek (1999) *Niaren makinaria (machinery of me*) deitu dio. Dimentsio hori existentziaren bizipen subjektiboari dagokio, eta hiru alde ditu. Alde batetik, norbera besteengandik bereizteko gaitasuna. Bestetik, norbera gauzak egiteko gai dela ohartzea. Azkenik, norberak denboran zehar irauten duela konturatzea.

Behin haurrak besteengandik bereizirik dagoela eta testuinguruan aldaketak egiteko gai dela dakienean, prest dago nor den jakiteko —hau da, bere ezaugarriak ezagutzeko—. Ezaguera horri esaten zaio, hain zuzen ere, *Ni kategoriala* zein *Niaren ideia (Idea of me*) (Lewis, 1999). Norberak ez ezik, beste pertsonek ere hautematen duten *Nia* da (Baldwin, 1906; Wallon, 1949). *Niaren ideia* bat dator James-en *Nire*arekin (ikus II. kapitulua), eta autokontzeptuaren garapenari erreparatzen dioten autore gehienek Niaren dimentsio hori ikertzen dute.

Norberaren ezagutza fisikoa lortzea da *Niaren ideia*ren garapenean haurrak duen eginkizunik garrantzitsuenetako bat. Haurrak ezaguera hori lortu duen aztertzeko hainbat teknika erabili dira; besteak beste, haurrari bere argazkiak zein bideoak erakustea, eta haurrak nola erantzuten duen behatzea. Adibidez, Legerstee, Anderson eta Schaffer ikertzaileek (1998) 5 hilabetetik 8 hilabetera bitarteko 66 haurri haien zein beste haur batzuen irudi mugikorrak erakutsi zizkieten. Autore horiek frogatu zuten 5 hilabeteko haurrek irudiak bereizten zituztela. Haurrek nahiago izaten zuten lagunen irudiei begiratzea (berriagoak eta interesgarriagoak zirelako) beraienei begiratzea baino (haientzat oso ezagunak ziren, eta ez ziren hain interesgarriak). Hala ere, horrek besterik gabe adieraz dezake haurrek ikusmenaren bidez estimuluak bereizteko gaitasuna dutela, eta ez, ikusten ari diren irudiak beraienak direla dakitenik.

Mintzamena oraindik garatu gabe duten haurren autokontzeptuaren garapena (Vyt, 2001), eta, zehazki, norberaren ezagutza fisikoarena aztertzeko teknikarik erabilienetako bat *Orbanaren proba* da (Lewis eta Brooks-Gunn, 1979; ikus kapituluaren amaieran agertzen den ariketa praktikoa). Teknika hori erabili zen 8-24 hilabeteko haurrekin egindako ikerketa batean. Behatutakoaren arabera, 15 hilabete baino gutxiago zituzten haurrek, beren irudia ispiluan ikustean, ispiluan zegoen irudia ukitzeari ekiten zioten, irudi hori beste haur batena balitz bezala eta orbanak haiekin inongo zerikusirik ez balu bezala. 15-17 hilabeteko haur batzuek, berriz, sudurra ukitzen zuten, orban gorria ezabatzeko asmoz, eta hala nolabait adierazten zuten bazekitela ispiluko irudia beraiena zela. Azkenik, 18 hilabeteko haur gehienek ukitzen zuten sudur gorria. Hori dela-eta, autoreek ondorioztatu zuten adin horretan norberaren ezagutza fisikoa erabat garaturik dagoela.

8.2. irudia. 18 hilabetetik gorako haur gehienek norberaren ezagutza fisikoa erabat garaturik dute (argazkia: L. Reizabal).

Aurkikuntza hori bat dator beste hainbat ikerketatan behatutakoarekin, eta, ondorioz, esan daiteke kultura orotan (ispiluarekin esperientziarik ez dutenetan ere) (Priel eta de Schonen, 1986 *in* Shaffer, 2002), haurrek hemezortzigarren hilabeterako garatzen dutela norberaren ezagutza fisikoa (Lewis eta Brooks-Gunn, 1979).

8.2.2. Autokontzeptua haurtzaro goiztiarrean

Behin norberaren ezagutza fisikoa garatu eta gero, haurrak beren burua zein beste pertsonak hainbat ezaugarriren arabera sailkatzen hasten dira; besteak beste, adina, sexua, ezaugarri fisikoak, gaitasunak eta ezaugarri psikologikoak. Halaber, beren burua deskribatzeko garrantzitsutzat jotzen dituzten ezaugarriei buruzko ezagutza garatzen dute.

Bigarren urtetik aurrera, haurrek gaitasun kognitibo zein komunikatiboetan aurrerapauso handiak ematen dituzte, eta, horiei esker, haurren autodefinizioak sakonki ikertu ahal izan dira. Horretarako maizen erabili diren tekniketan haurrari eskatzen zaio "*Ni X naiz", "Ni Y duen ume bat naiz*" eta antzeko esaldiak osatzeko (adibidez, "*Ni mutil bat naiz*"; "*Ni begi marroiak dituen ume bat naiz*") edo "*Nor naiz ni*?" galderari erantzuteko.

Ikerketa horietan psikologoek egiaztatu dute adin horretako haurrek beren deskribapenetan kanpoko ezaugarri ikusgai asko aipatzen dituztela; gehienbat ezaugarri fisikoak ("*Begi marroiak ditut*"), gaitasunak ("*Pilotan ondo egiten dut*"), harro sentiarazten dituzten jarduerak ("*Gurasoekin mendira joaten naiz*") eta jabegoak ("*Bizikleta bat daukat*"). Emaitza horien ondorioz, duela gutxi arte garapenaren psikologo askok uste zuten haurren autokontzeptua "zehatza, fisikoa eta autokontzientzia psikologikorik gabekoa" zela (Shaffer, 2002: 178).

Gaur egun, ordea, autore gehienak ez datoz bat baieztapen horrekin. Izan ere, Rebecca Eder ikertzaileak (1989, 1990) erakutsi zuen mintzamen-maila apalagoa behar duen metodologia bat erabiliz gero, (hain zuzen ere, haurrei "*bakarrik jolastea gustatzen zait/lagunekin jolastea gustatzen zait*" eta antzeko esaldien artean aukeratzeko eskatuz) hiru urte eta erdiko haurrak beren buruak deskribatzean ezaugarri psikologikoak aipatzeko gai zirela. Horrez gain, Eder-ek egiaztatu zuen haurrak beren burua egoeraren arabera deskribatzeko gai direla, eta, hori guztia kontuan izanik, ondorioztatu zuen adin horretako haurrek badutela Niaren ikuskera psikologikoa, nahiz eta oraindik hitzez adierazteko gaitasunik ez izan.

Hasieran, autokontzeptua une jakin batzuetan izandako gertaera zehatzetan lorturiko informazioan oinarritzen da, eta, horren ondorioz, ume batek gaiztoa dela esan dezake, egun batean haserretu eta beste haur bat jo duelako. Hala, autokontzeptua koherentzia txikikoa, arbitrarioa eta aldakorra izaten da. Bestalde, bere burua deskribatzean, haurrak bere buruari erreparatzen dio bereziki, gizarte-konparaziorik erabili gabe. Gainera, termino absolutuak erabiltzen ditu ("*indartsua naiz"*), inongo ñabardurarik egin gabe ("*indartsua naiz nire adinerako"*).

8.2.3. Autokontzeptuaren garapena tarteko haurtzaroan

Lehen Hezkuntzako urteetan zehar, haurra sozialki zein kognitiboki etengabe garatzen da, eta, horren ondorioz, autokontzeptuak konplexutasuna, erlatibotasuna, koherentzia eta koordinazioa lortzen ditu. Gainera, ezaugarri psikologikoak autokontzeptuaren gune nagusi bihurtzen dira.

Palacios-ek eta Hidalgo-k (1999) dioten bezala, tarteko haurtzaroan gertatzen den garapena ez da homogeneoa, eta horren baitan bi garapen aro bereizten dira: 6 urtetik 8 urtera bitartekoa, eta 8 urtetik pubertarora artekoa. 6 urtetik 8 urtera bitartean, oraindik haurra bera da bere buruaren deskribapenen ardatz nagusia.

Adin horretako haurren deskribapenak batez ere denboraren araberako konparazioetan oinarritzen dira; hau da, beste garai bateko Niarekiko konparazioetan (Harter, 1998). Konparazio horietan haurrek "dena / ezer ez" kontrasteak erabili ohi dituzte ("*Lehen oso atsegin nuen pilotan aritzea. Orain ez zait batere gustatzen*"). Halaber, ezaugarri psikologikoak gehiagotan aipatzen hasten dira ("*Asko pozten naiz nire gurasoak amona bisitatzera eramaten nautenean"*).

8. urtetik pubertarora arteko garaian, ostera, haurrak bere burua deskribatzeko hainbat ezaugarri psikologiko erabiltzen ditu; besteak beste, gaitasunak ("*Kirola ongi egiten dut*"), ezagutzak ("*Badakit ingelesez hitz egiten*"), emozioak ("*Batzuetan triste sentitzen naiz*") eta nortasun-ezaugarriak ("*Zintzoa naiz*"). Horrez gain, gizarte-konparazioak ere erabiltzen ditu ("*Ni lagunak baino bizkorragoa naiz*").

8.3. irudia. 8 urtetik gorako haurrek askotan gizarte-konparazioak erabiltzen dituzte, beren burua deskribatzeko (argazkia: www.geconventos.com).

Halaber, haurrek gero eta gehiago balioesten dituzte Niaren alde sozialak. Hala, beren burua deskribatzean, gizarte-taldeak, familia edo lagun taldeak aipatzen dituzte sarri ("*Ni X ikastolakoa naiz*"). Urte horietan ere gizarte-harremanek garrantzia handia hartzen dute, eta hori harreman pertsonalei buruzko aipamen sinpleetan islatzen da ("*Lagun asko dauzkat*"). Egitura-mailan, autokontzeptua konplexuagoa, orokorragoa eta integratuagoa da aurreko arokoaren aldean, haurrak barneko eta kanpoko ezaugarriak lotzen hasten dira-eta.

8.1. taulan laburbiltzen da autokontzeptuaren garapena haurtzaro goiztiarrean eta tartekoan.

8.1. taula. Autokontzeptuaren garapena haurtzaroan (Harter, 1998: 568tik moldatua)

		EGITURA, ANTOLAKETA	*EDUKIAK*	*ADIBIDEAK*
GOIZTIARRA		Inongo koordinaziorik eta koherentziarik gabeko irudikapen bakanak.	Ezaugarri fisikoak. Gaitasunak. Jarduerak. Jabegoak. Erreferentzia psikologikoren bat (esaterako, sozializazioa).	*"Begi marroiak ditut".* *"Pilotari ona naiz".* *"Mendira joaten naiz".* *"Bizikleta bat daukat".* *"Gustuko dut lagunekin jolastea".*
TARTEKOA	6-8 urte	Ezaugarrien arteko lehen loturak. Ezaugarri kontrajarriak.	Pertsonak bere burua beste garai bateko *Ni*arekin alderatzen du. Ezaugarri psikologikoak.	*"Asko gustatzen zait orain eskola, baina lehen batere ez".* *"Nahiago dut jolastu telebista ikusi baino".*
	8 urtetik pubertarora arte	Jokabide guztiak biltzen dituzten orokortzeak. Kontrajarriak diren kontzeptuak integratzeko gaitasuna.	Trebetasunak. Gizarte-ezaugarriak eta -gaitasunak. Gizarte-konparazioa.	*"Fisikan ondo nabil, baina ingelesean pattal".* *"Ikastolan lagun asko ditut, baina herrian ez".* *"Jauzi egin dezaket Jonek baino urrunago".*

8.2.4. Autokontzeptuaren garapena nerabezaroan

Nerabezaroan autokontzeptuan eragin handia duten zenbait aldaketa fisiko eta psikiko gertatzen dira (Oliva, 1999). Aldaketa horien eraginez, aurreko aroan lortutako integrazioa desegin daiteke. Autokontzeptuaren garapena azaltzeko, psikologoek nerabezaroa hiru alditan banatzen dute: nerabezaro goiztiarra (pubertarotik 15 urtera arte), tarteko nerabezaroa (15-17 urte) eta nerabezaro berantiarra (18-21 urte).

Nerabezaro goiztiarrean gizabanakoek abstrakzioak egiteko gaitasuna garatzen dute (besteak beste, Case, 1985 eta Flavell, 1985). Horrek aldatu egiten du autokontzeptua, abstrakzioak kontuan hartzen hasten baita. Hala ere, gizabanakoek oraindik ez dute abstrakzio horien arteko lotura ezartzeko gaitasunik, ez eta abstrakzioak uztartzen dituen autokontzeptu integratua garatzeko gaitasunik ere. Ondorioz, abstrakzioak bakartuta egoten dira. Esaterako, egoera jakin batean iskanbilatsua eta berritsua den pertsona batek abstrakzio hau eraiki dezake:

pertsona irekia dela. Isilik eta lotsatuta dagoen egoera batean, berriz, beste abstrakzio hau eraiki dezake: barnerakoia dela (Harter, 1998). Aipatu bezala, aro horretan nerabeak oraindik ez du abstrakzioen artean loturak ezartzeko gaitasunik, eta, ondorioz, lehen abstrakzio horiek beren artean bananduta eta erlaziorik gabe egoten dira (besteak beste, Case, 1985 eta Flavell, 1985). Hala, nerabea ez da gai izaten abstrakzioen artean egon daitezkeen kontraesanez ohartzeko. Harter eta Monsour (1992 *in* Harter, 1998) autoreen ustez, gaitasun falta hori abantaila psikologiko bat da, horri esker nerabeak bere buruaren irudi kontrajarriek sor diezazkioketen gatazkak ekiditen dituelako.

Nerabezaro goiztiarrean, norberaren deskribapenetan maiz agertzen dira gorputzaren ezaugarriei buruzko aipamenak ("*Bular txikia dut* "). Garai horretan gertatzen diren aldaketa fisikoek nerabea aurreko aroan bere buruaz eraikitako irudi fisikoa aldatzera behartzen dute; hain zuzen ere, bere gorputzaren ezaugarri berriak jasoko dituen deskribapena eraiki behar du, eta, horren ondorioz, itxura fisikoa nerabearen ardura nagusietako bat bilakatzen da (Harter, 1998).

8.4. irudia. Itxura fisikoa da nerabe gazteen ardura nagusietako bat (argazkia: tuttifrutti.over-blog.com).

Halaber, aro horretan garrantzi handia hartzen dute gizarte-harremanek. Hori autokontzeptuan islatzen da, besteekiko erlazioetan zein besteek norberaz duten irudian eragina izan dezaketen gizarte-gaitasunei buruzko aipamenen bitartez ("*Lotsatia naiz; helduekin zein nire lagunekin lotsatu egiten naiz"; "Etxean gauza dibertigarriak bururatzen zaizkit; lagunekin nagoenean, berriz, ez* ").

Tarteko nerabezaroan, berriz, kontrakoak diruditen abstrakzio eta ezaugarrien artean lehen erlazioak sortzen dira (adibidez, nerabeak irekia eta barnerakoia dela onar dezake). *Ni* guztien arteko kontraesanez ohartzean, nerabea nahasirik senti daiteke (Fischer *et al*., 1990; Harter eta Monsour, 1992; Higgins, 1991, denak *in* Harter, 1998).

Kontuan izan behar da nerabezaroan ugaritu egiten direla pertsonaren testuinguruak eta horietan rol berriak bereganatzen dituela. Testuinguru bakoitzetik pertsonak bere buruari buruzko informazioa jasotzen du, eta horrek eragina du autokontzeptuan. Beraz, ez da harritzekoa *Ni* guztien artean kontraesanak sortzea (James, 1890). Hainbat ikerketak adierazten duten bezala, nerabeek beren buruaz egiten dituzten deskribapenak rolen eta testuinguruen arabera aldatzen dira; testuingurua etxekoak, lagun-minak, bikotekidea edo ikaskideak izan daitezke (Gecas, 1972; Griffin, Chassin eta Young, 1981; Hart, 1988; Harter eta Monsour, 1992; Rosenberg, 1986, denak *in* Harter, 1998).

Aipatutakoaz gain, tarteko nerabezaroan autokontzeptua ez da egonkorra izaten, eta gizabanakoek maiz "dena / ezer ez" pentsamendua adierazten dute, muturreko alde batetik bestera mugituz; adibidez, nerabe batek une jakin batean irekitzat har dezake bere burua, eta beste une batean, berriz, barnerakoitzat (Harter, 1998).

8.2. taula. Autokontzeptuaren garapena nerabezaroan (Harter, 1998tik moldatua)

	EGITURA, ANTOLAKETA	*EDUKIAK*	*ADIBIDEAK*
GOIZTIARRA	Ezaugarriak abstrakzio sinple eta bakartuetan biltzen dira. Ez dira abstrakzioen arteko kontraesanez ohartzen.	Ezaugarri fisikoak. Beste pertsonekin dituen erlazioetan eragina duten gizarte-trebetasunak.	*"Bizar gutxi daukat".* *"Lagunekin lotsatu egiten naiz".*
TARTEKOA	Abstrakzio sinpleen arteko lehen loturak; kontrajarririk dauden ezaugarriek gatazkak pizten dituzte.	Rolak egoeraren arabera bereizteko gaitasuna.	*"Gauza batzuetan oso azkarra naiz. Beste batzuetan, berriz, motela".* *"Ezin dut ulertu nola naizen hain maitekorra neskalagunarekin eta hain zakarra gurasoekin".*
BERANTIARRA	Lehen mailako abstrakzioak, abstrakzio sinpleak barne hartzen dituztenak. Horiek aurreko aroko gatazkak bideratzen dituzte.	Rolen araberako ezaugarriak. Usteei, balioei, eta abarrei buruzko erreferentziak.	*"Fakultatean oso serioa naiz. Lagunekin, aldiz, txantxazalea"* *"Ez dut Jainkoarengan sinesten".*

Nerabezaro berantiarrean, gizabanakoak lehen mailako abstrakzioak eraikitzeko gaitasuna garatzen du. Aurreko aroan eraikitako abstrakzio sinpleetatik abiatuta, pertsonak ezaugarri kontrajarriak bateratzen dituen autokontzeptua eraikitzen du. Adibidez, nerabe batek bere buruari buruzko irudi "malgua" eraiki, eta, horri esker, egoeraren arabera irekia edo barnerakoia izan daitekeela uler dezake (Harter, 1998). Lehen mailako abstrakzio horiei esker nerabeak bere buruaz deskribapen integratuak eraiki ahal izaten ditu, eta, hala, lehen gatazka eta kontraesana sorrarazten ziona ulertzeko aukera izaten du. Edukiari dagokionez, autodeskribapenek hainbat arlori buruzko aipamenak jasotzen dituzte; besteak beste, rolei, balioei eta sinesmenei buruzkoak. 8.2. taulak jasotzen ditu nerabezaroan autokontzeptuan gertatzen diren aldaketa guztiak.

8.2.5. Autokontzeptua eta kultura

Orain arte azaldu diren autokontzeptuaren garapen-ereduak Europako eta AEBko haurrekin eginiko ikerketetan jasotako datuetatik eratorri dira eta, ondorioz, testuinguru horietan garatzen diren pertsonentzako soilik dira baliagarriak. Hainbat kulturaren arteko ikerketek adierazten dutenaren arabera, eredu horiek ez dira kultura orotan gertatzen (Damon eta Hart, 1988; Kim eta Choi, 1994 *in* Durkin, 1995).

Besteak beste, ikusi dugu Europako eta AEBko 2 urtetik 6 urtera bitarteko haurrek maiz aipatzen dituztela jabegoak autodeskribapenetan, eta hori ez da kultura guztietan gertatzen. Whiting eta Edwards ikertzaileak (1988 *in* Durkin, 1995) kultura arteko ikerketa batean ohartu ziren hainbat kulturatan haurrek ez zutela jostailurik eta oso arraroa zela haurrek zerbait "beraiena" zela esatea.

Halaber, beste autore batzuek egiaztatu zuten kolektibotasuna indibidualtasuna baino gehiago balioesten duten zenbait kulturatan ez dela Nia gizarte-taldetik bereizten. Esaterako, Asian beste pertsonekiko interdependentzia harmoniatsua nabarmentzen da. Mendebaldeko kulturetan, berriz, indibidualtasuna eta Nia baieztatzearen garrantzia gailentzen dira. Beraz, Txinan, Japonian eta antzeko herrietan *Nia* gizarte-taldearen arabera definitzen da. AEBn, berriz, *Nia* banakoaren "jabego"tzat hartzen da (Markus eta Kitama, 1991 *in* Berk, 1999).

Damon eta Hart ikertzaileek (1988) Puerto Ricoko arrantzale-herri bateko haurrek beren buruaz egindako deskribapenak AEBko haurrek egindakoekin alderatu zituzten. Emaitzen arabera, Puerto Ricoko haurrek beren burua *ongi hezi*tzat, *atsegin*tzat, *adeitsu*tzat eta *esaneko*tzat zuten, deskribapen horien justifikaziotzat beren jokabideak besteengan zituen ondorioak hartuz. Estatubatuarrek, berriz, gehiago aipatzen zituzten banakako ezaugarriak, hala nola interesak, lehentasunak eta gaitasun kognitiboak zein sozialak. Gainera, besteen aldean zuten nagusitasuna ere aipatzen zuten.

8.5. irudia. Kolektibotasuna banakotasuna baino gehiago balioesten den zenbait kulturatan ez da Nia gizarte-taldetik bereizten (argazkia: php.terra.com).

Herbehereetan bizi ziren haurrekin eginiko ikerketa batean, van den Heuvel, Tellemen eta Koomen ikertzaileek (1992 *in* Durkin, 1995) 10-11 urteko haur nederlandarrek, marokoarrek eta turkiarrek beren buruaz egindako deskribapenak alderatu zituzten. Ikertzaileek aztertu nahi zutena zen ea gizabanakoa garatzen den kulturaren izaera indibidualista edo kolektibista haren autokontzeptuan islatzen ote den. Espero zen bezala, haur nederlandarrek gehiagotan aipatzen zituzten ezaugarri psikologikoak beste haurren aldean. Turkiarrek eta marokoarrek, berriz, maizago aipatzen zituzten Niaren ezaugarri sozialak. Emaitza horiek kontuan izanik, honako hau ondoriozta daiteke: nahiz eta haur guztiak antzeko ingurune sozioekonomikoetakoak izan eta Amsterdam-en bizi, haien autokontzeptuan hainbat ezberdintasun zeudela, jatorrizko kulturaren eragina islatzen zutenak.

Oro har, esan daiteke kultura indibidualista batean hezitako haurrak beren burua deskribatzean berekoiagoak eta lehiakorragoak direla beste haurren aldean. Kultura kolektibistetan hezitakoak, berriz, gehiago arduratzen dira besteen ongizateaz (Berk, 1999). Hori guztia kontuan izanik, honako hau ondoriozta daiteke: haurren autodeskribapenen edukia jatorrizko kulturaren araberakoa dela (Durkin, 1995).

8.3. AUTOESTIMUAREN GARAPENA

8.3.1. Autoestimuaren dimentsioak eta autoestimu orokorra

Norberaren ezagutzak, Niaren deskribapenezko irudikapena ez ezik, norberak dituen gaitasunen eta ezaugarrien ebaluazioa ere biltzen du. Beste era batera esanda, norberaren ezagutzan autoestimua deritzon ebaluazio-dimentsio bat ere badago. Autoestimua handia zein txikia izan daiteke. Autoestimu handia duten haurrak harro sentitzen dira diren bezalakoak izanda: beren tasunak eta akatsak —zuzentzea espero dituztenak— onartzen dituzte, eta beren ezaugarri zein gaitasunak ontzat ematen dituzte. Autoestimu txikia duten haurrek, berriz, ez dute

hain iritzi ona beren Niari buruz, eta, beren gaitasunak azpimarratu ordez, akatsak azpimarratzeko joera izaten dute (Brown, 1998).

Autoestimua subjektiboa da. Izan ere, pertsonak bere helburuak lortzeko duen arrakastaren eta helburu bakoitzari ematen dion garrantziaren araberakoa da. Beraz, beretzat garrantzi handikoa den helburu bat lortu ezean, umiliatua sentitzen da eta haren autoestimua txikia izaten da. Helburu hori lortuz gero, berriz, gizabanakoak sentimendu positiboak izaten ditu eta autoestimu handia izaten du. Pertsonarentzat garrantzi handirik ez duen helburu bat ez lortzeak ez du sentimendu negatiborik sorrarazten, ez eta ere eragin negatiborik autoestimuan (Palacios, 1999).

Autoestimua positiboa zein negatiboa izan daiteke. Pertsonak lortu nahi duenaren eta errealitatearen artean alderik ez dagoenean edo txikia denean, autoestimua positiboa izaten da. Alde handia dagoenean, berriz, autoestimua negatiboa izaten da. Beraz, alde horretan ere autoestimua oso subjektiboa da, pertsona bakoitzak modu batera hautematen baitu nahiaren eta errealitatearen arteko aldea. Hala, pertsona batentzat alde txikia dena, beste batentzat izugarrizkoa izan daiteke (Palacios, 1999).

Garai batean autoestimua ezaugarri bateratua zela uste zen arren, ikerketek adierazten dute autoestimuak zenbait dimentsio dituela (Harter, 1998). Harter-ek, adibidez, hiru dimentsio bereizi zituen *Self-Perception Profile for Children* eskalan (Harter, 1985): autoestimu fisikoa, akademikoa eta soziala. Egun autore askok bat egiten dute Harter-en planteamenduarekin, eta haurtzaroan hiru autoestimu horiek daudela aldezten dute. Autoestimu fisikoan, haurrak bere itxura zein gaitasun fisikoak balioesten ditu. Akademikoan, berriz, gizarte-zientziak, matematika eta antzeko eginkizun akademikoak egiteko modua balioesten du. Azkenik, autoestimu soziala haurrarentzat garrantzitsuak diren pertsonekiko harremanari dagokio, eta gizarte-onarpena esaten zaio (Harter, 1985).

Aipaturiko dimentsio horiek ez ezik, autoestimu orokorra ere badago. Gizabanakoak autoestimuaren dimentsio bakoitzari emandako puntuazioaren eta garrantziaren arabera kalkulatzen da. 8.3. taulan horren adibide bat azaltzen da. Ikus daitekeen bezala, nahiz eta bi pertsonek autoestimuaren dimentsio bakoitzean puntuazio berak izan, autoestimu orokorrean dituzten emaitzak ezberdinak dira. Gizabanakoek dimentsioei emandako garrantziarengatik gertatzen da horrela.

	Autoestimu fisikoa		Gizarte-onarpena		Autoestimu akademikoa		Autoestimu orokorra
	Puntuazioa	Garrantzia	Puntuazioa	Garrantzia	Puntuazioa	Garrantzia	
1. pertsona	Baxua	Handia	Altua	Txikia	Ertaina	Handia	Txikia
2. pertsona	Baxua	Txikia	Altua	Handia	Ertaina	Ertaina	Handia

8.3. taula. Autoestimuaren dimentsio bakoitzean puntuazio berak izan arren, autoestimu orokorrean aldeak agertzen dituzte bi pertsonen datuek (Palacios, 1999).

8.3.2. Autoestimuaren garapena nerabezarora arte

Autoestimuaren dimentsioak aldatu egiten dira adinarekin. Dimentsio batzuk zehazteaz gain, dimentsio berriak ere sortzen dira. Orain, autoestimuan haurtzarotik nerabezarora arte gertatzen diren aldaketak deskribatuko ditugu. Haurtzaroari dagokionez, ikerketek adierazten dute 4 urtetik 7 urtera bitarteko haurrek bi gauza kontuan izaten dituztela, nagusiki, autoebaluazioak egitean: gauzak nola egiten dituzten (gaitasunak) eta noraino dituzten gustuko beste pertsonek (gizarte-onarpena) (Harter, 1983, 1990, *in* Berk, 1999). Gainera, dimentsio horietan dituzten gaitasunak balioesteko gai izaten dira. Hala ere, ez dira gai izaten beren nahiak eta benetako gaitasunak bereizteko, eta, hori dela-eta, balioespen idealizatuak eta positiboegiak egiten dituzte haurrek (Harter, 1998). Adin horretan oraindik ez da garatu autoestimu orokorra, ebaluazioak egoera zehatzetan dituzten jokabideei baitagozkie (Palacios, 1999).

8.6. irudia. 4 urtetik 7 urtera bitarteko haurrek beren gaitasunak eta gizarte-onarpena kontuan izaten dituzte autoebaluazioak egitean (argazkia: L. Reizabal).

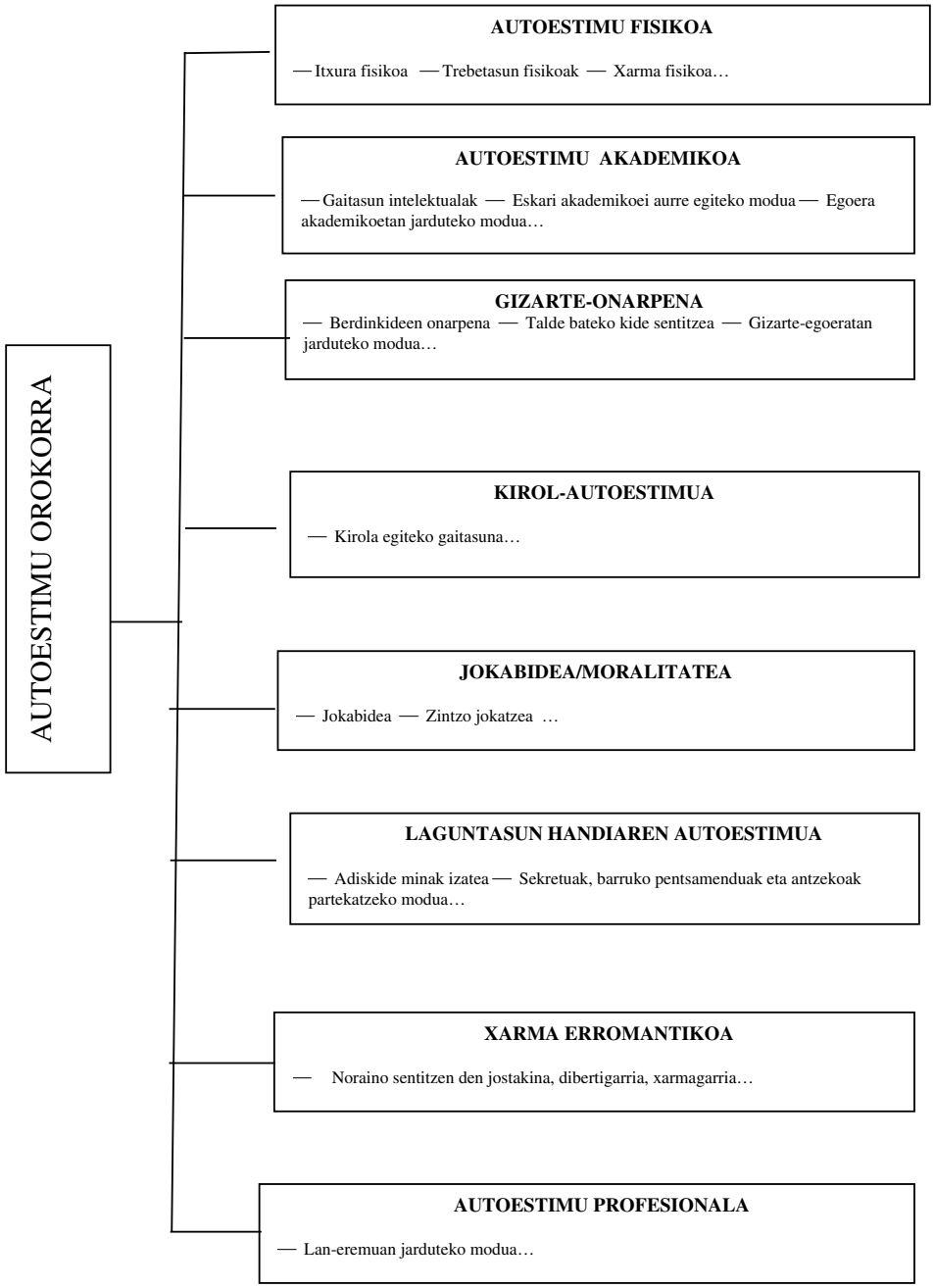
Tarteko haurtzaroan, berriz, haurrek hiru dimentsio kontuan izaten dituzte, beren burua balioesteko: gaitasun fisikoak, akademikoak eta soziala. Gainera, haien balioespenak bat etortzen dira beste pertsonek egindakoekin (Harter, 1982; Marsh, Craven eta Debus, 1998 *in* Shaffer, 2002). Denbora pasatu ahala, dimentsio horiek zehaztu egiten dira, eta, autoestimu fisikoaren barnean, haurrek itxura fisikoaren eta trebetasun fisikoen arabera balioesten dute beren burua. Autoestimu akademikoan beste hainbeste gertatzen da, eta haurrek eduki akademiko bakoitzarekin erlazionaturiko autoebaluazioak egiten dituzte. Azkenik, gizarte-onarpena ere zabaldu egiten da, eta, guraso zein berdinkideekiko erlazioak ez ezik, beste helduekiko erlazioak ere hartzen dituzte kontuan.

Tarteko haurtzaroan gertatzen den garapena ez da homogeneoa. Bertan bi aldi bereizten dira (Harter, 1998). Lehen aldian, haurrek oraindik oso autoebaluazio positiboak egiten jarraitzen dute; akatsak egin, eta zehaztasun eza agertzen dute. Bigarren aldia 8. urtean hasten da. Orduan, haurrak gizarte-konparazioak egiten

hasten dira; hau da, beren jokabidea, gaitasunak, itxura eta beste hainbat ezaugarri besteenekin alderatuz epaitzen dituzte (Marsh eta laguntzaileak, 1984; Stipek eta Maclver, 1989, denak *in* Berk, 1999). Hori dela-eta, autoebaluazioak positiboak nahiz negatiboak izan daitezke, baina zehatzagoak, objektiboagoak eta errealistagoak (Harter, 1998). Era berean, haurrek egoera zehatz batean izandako jokaeraren araberako balioespenak gainditzen dituzte, eta, ondorioz, autoestimu orokorra sortzen da. Autoestimu orokorra, dimentsioak bezalaxe, errealista eta objektiboa izaten da (Berk, 1999).

Nerabezaroan autoestimuaren dimentsio berri batzuk agertzen dira; hala nola, xarma erromantikoa, gaitasun profesionalekin erlazionaturikoa eta adiskidetasun handia (Harter, 1988). Orduz gero, dimentsio horiek eragina izango dute autoestimu orokorrean, eta hori, gaitasunen araberakoa ez ezik, haiei emandako garrantziaren araberakoa ere izango da (Oliva, 1999).

Nerabezaro goiztiarrean, balioespen positiboak eta negatiboak tartekatzen dira. Halaber, soilik ezaugarri batzuetan oinarritutako orokortzeak egiten dira, beste ezaugarri batzuk alde batera utzita. Horrek akatsak eta zehaztasun ezak ekar ditzake. Tarteko nerabezaroan, berriz, gaztetxoek beren ezaugarri positibo nahiz negatiboak onartzen dituzte. Ondorioz, autoebaluazioetan ezegonkortasuna sortzen da, eta horrek nahasmena ekartzen die nerabeei. Azkenik, nerabezaro berantiarrean, norberak dituen ezaugarri positiboen eta negatiboen ikuskera orekatua eta egonkorra garatzen da. Beraz, autoestimua ere egonkortu egiten da, eta errealistago bihurtzen da (Harter, 1998).



8.7. irudia. Autoestimua nerabezaroan (Harter, 1988).

8.3.3. Autoestimuan eragina duten faktoreak

Asko dira pertsonen autoestimuan eragina izan dezaketen faktoreak. Batzuk sozialak dira. Beste batzuk, berriz, banakakoak. Sozialen artean, gizarte-testuingurua da autoestimuan eragin handia duten faktoreetako bat (Berk, 1999). Ikerketen arabera, aurreko atalean azaldutako garapen-ereduak ez dira unibertsalak. Gizarte-testuinguruak autoestimuan duen eraginaren adibide gisa, gizarte-konparazioa hartuko dugu. 8.2.5. atalean aipatu den ikerketan, Damon eta Hart (1988) ikertzaileak ohartu ziren Puerto Ricoko haurrek ia ez zutela gizarte-konparaziorik aipatzen beren burua balioestean. AEBko haurrek, berriz, askotan aipatzen zituzten gizarte-konparazioak. Ildo beretik, beste ikerketa batean egiaztatu zen *kibbutz*etan bizi ziren haur israeldarrek ia ez zutela gizarte-konparaziorik aipatzen, ziurrenik *kibbutz*etan haurrek hezkuntza komunitarioa jasotzen dutelako eta lankidetza eta talde-lana asko balioesten dituztelako (Butler eta Ruzani, *in* 1993 Shaffer, 2000).

8.8. irudia. Kibbutzetan bizi diren haur israeldarrek ia ez dute gizarte-konparaziorik erabiltzen beren burua deskribatzeko (argazkia: en.wikipedia.org).

Kulturak ere badu eraginik autoestimuaren garapenean, pertsonek nolakoak izan behar duten ezartzen duten hainbat usteren eta estereotiporen bitartez. Esaterako, gure kulturan egun indarrean dagoen edertasun-irudiak eragin negatiboa du pertsonen autoestimuan. Halaber, zenbait gizarte-talderen aurkako aurreiritziek eta diskriminazioak eragina izan dezakete talde horietako kideen autoestimuan.

Sozializazio-estiloek ere eragin handia dute haurren autoestimuan. Coopersmith-ek (1967 *in* Shaffer, 2002) 10 urtetik 12 urtera bitarteko haurren lagin batean egiaztatu zuen autoestimu altua zuten haurren gurasoek hiru ezaugarri zituztela. Batetik, onartu egiten zituzten seme-alabak. Bestetik, haiei zenbait muga ezartzen zizkieten. Azkenik, muga horiek gainditzen ez bazituzten, seme-alabei askatasunez jokatzen eta beren bizia kontrolatzen uzten zieten. Sozializazio-estiloek autoestimuan duten eragina V. kapituluan aztertu da, eta, beraz, nahi izanez gero, bertan aurki daiteke gai horren inguruko berri gehiago.

Berdinkideekiko erlazioek ere eragina dute autoestimuan, horietatik haurrek beren gaitasun eta ezaugarrien inguruko informazio ugari lortzen baitute, gehienbat gizarte-konparazioaren bitartez (Shaffer, 2002). Berdinkideen eragina nerabezaroan areagotzen da, aro horretan lagun-minekiko erlazioek garrantzi handia hartzen duteeta. Ikerketa batean, nerabeei haientzat garrantzitsuak ziren bizipenak kontatzeko eskatu zieten, eta gehienek lagun-minekin edo bikotekidearekin izandakoak kontatu zituzten. Gurasoekin edo beste ahaide batzuekin izandakoak, berriz, bigarren mailan gelditu ziren (Thorne eta Michelieu, 1996 *in* Shaffer, 2002).

Irakasleek ere eragina dute autoestimuan, haurrentzako pertsona garrantzitsuak dira-eta. Batetik, kalifikazio akademikoak jartzen dizkiete. Bestetik, haurrei haien gaitasunei buruzko informazioa eman diezaiekete, haiekin erlazionatzeko moduaren, haien gaitasunak balioesteko eraren eta beste hainbat erantzunen bitartez.

Autoestimuan eragina izan dezaketen aldagai banakakoei dagokienez, gaixotasun kronikoak, urritasun fisikoak (Oliva, 1999) eta faktore genetikoak (Eysenck, 2000) ditugu. Faktore genetikoei dagokienez, Pedersen-ek eta laguntzaileek (*in* Eysenck, 2000) ikerketa bat egin zuten biki monozigotikoekin eta dizigotikoekin. Bertan ikusi zuten bikien neurotizismo-mailetan (hersturarekin, tentsioarekin eta depresioarekin erlazionaturiko nortasun-dimentsioan) aurkitutako ezberdintasunen % 31 aldagai genetikoen ondorio zirela. Aurkikuntza hori garrantzizkoa da, neurotizismo-maila autoestimuarekin erlazionatzen baitu. Hala, neurotizismo-maila baxua duten pertsonek autoestimu handiagoa izan ohi dute neurotizismo-maila altua dutenen aldean. Ondorioz, esan daiteke faktore genetikoek ere eragina izaten dutela autoestimuaren garapenean (Eysenck eta Eysenck, 1985). Laburbilduz, autoestimuan eragina duten hainbat faktore daude. Beraz, autoestimuaren garapena ulertzeko, beharrezkoa da faktore horiek guztiak kontuan hartzea.

8.4. LABURPENA ETA ONDORIOAK

Norberaren ezagutzaren garapenak jaioberritan hasi eta heriotzara arte irauten du, nahiz eta hemen soilik nerabezarora arteko garapena aztertu. Kapituluan zehar deskribatu dugu norberaren ezagutza osatzen duten autokontzeptuaren eta autoestimuaren garapena. Ikusi dugu jaioberri garenetik nerabezarora egundoko aldaketak gertatzen direla norberaren ezagutzaren bi alde horietan. Hala ere, gogoan izan hemen deskribatu diren garapen-ereduak ez direla unibertsalak. Izan ere, hainbat faktore sozialen eta banakakoren arabera aldatu egiten dira. Ildo horretan, norberaren ezagutzaren garapena prozesu luze eta konplexua dela esan dezakegu.

8.5. ARIKETA PRAKTIKOA ETA GAIARI BURUZKO GALDERAK

1. Ariketa praktikoa: Orbanaren froga (Lewis eta Brooks-Gunn, 1979). Ariketa egiteko, 9-12, 15-18 eta 21-24 hilabeteko hiru haur behar dira. Ariketa haur bakoitzarekin bakarka egin beharko da. Ariketa egiteko, honako urrats hauei jarraitu behar zaie:

   - Lehenik, aurpegia garbitzeko aitzakiarekin, aita-amak zein zaintzaileak umeari DISIMULU HANDIZ sudurra zikinduko dio karminez edo antzeko zerbaitez.
   - Gero, umea ispiluaren aurrean ipiniko du.
   - Behatzaileak jaso beharko ditu haurrak bere burua ezagutzen duela adierazten duten jokabideak (adibidez, sudurra ukitzen du orbana garbitzeko).

   Behin ariketa egin eta gero, haurren erantzunak alderatu, eta behatutakoaren eta teoriaren arteko adostasunak eta desadostasunak aztertuko dira. Azkenik, ariketaren inguruko hausnarketa egingo da (ondorioak, ariketa egiteko izandako zailtasunak, frogaren balioespena…). Hori guztia egin eta gero, honako informazio hau jasoko duen txosten bat egitea gomendatzen da:

   - haur bakoitzaren datuak: adina, sexua, norekin bizi den, haurtzaindegira joaten den…
   - ariketaren prozedura
   - haur bakoitzaren erantzunak
   - haurren erantzunen arteko konparazioa eta teoriarekiko adostasuna/ezadostasuna
   - ariketaren inguruko hausnarketa (ondorioak, ariketa egiteko zailtasunak, eta abar)

2. Laburbil ezazu honako taula honetan nolakoa den autokontzeptuaren eta autoestimuaren garapena haurtzaroan eta nerabezaroan.

Norberaren ezagutzaren garapena						
	HAURTZAROA			NERABEZAROA		
	LEHEN H.	*GOIZTIARRA*	*TARTEKOA*	*GOIZTIARRA*	*TARTEKOA*	*BERANTIARRA*
AUTOKONTZEPTUA						
AUTOESTIMUA						

3. Jar ezazu autoestimuan eragina izan dezaketen faktoreen adibide bana.

8.6. BIBLIOGRAFIA

Baldwin, J. M. (1895): *Mental Development of the Child and the Race: Methods and Processes,* Macmillan, New York.

————, (1906): *Mental Development of the Child and the Race* [3. argitaraldia], Kelley, New York.

Berk, L. E. (1999): *Desarrollo del niño y del adolescente*, Prentice Hall, Madril.

Brown, J. D. (1998): *The Self*, Mc Graw Hill, New York.

Butterworth, G. (1992): "Origins of Self-Perception in Infancy", *Psychological Inquiry* **3**, 103-111.

Carpendale, J. eta Lewis, C. (2006): *How Children Develop Social Understanding*, Blackwell, Oxford.

Case, R. (1985): *El desarrollo intelectual: del nacimiento a la edad madura*, Paidós, Bartzelona.

————, (1991): "Stages in the Development of the Young Child´s First Sense of Self", *Developmental Review,* **11(3)**, 210-230.

Cooley, C. H. (1902): *Human Nature and the Social Order*, Scribner, New York.

Damon, W. eta Hart, D. (1988): *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*, Cambridge University Press, New York.

Durkin, K. (1995): *Developmental Social Psychology*, Blackwell, Oxford.

Eder, R. A. (1989): "The Emergent Personalogist: the Structure and Content of 3 1/2, 5 1/2 and 7 1/2 Year-Olds' Concepts of Themselves and other Persons", *Child Development,* **60**, 1218-1228.

––––––––––, (1990): "Uncovering Young Children's Psychological Selves: Individual and Developmental Differences", *Child Development,* **61**, 849-863.

Flavell, J. H. (1985): *El desarrollo cognitivo*, Visor, Madril.

Gergely, G. (2002): "The Development of Understanding Self and Agency", in U. Goswami (arg.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, Blackwell, Oxford, 26-46.

Grusec, J. E. eta Lyton, H. (1988): *Social Development: History, Theory and Research*, Springer Verlag, New York.

Harter, S. (1982): "A Cognitive-Developmental Approach to Children´s Understanding of Affect at Trait Labels", in F. Serafica (arg.), *Social Cognitive Development in Context*, Guilford Press, Londres, 27-61.

————, (1985): *Manual of the Self-Perception Profile for Children*, University of Denver, Denver.

————, (1988): *Manual of the Self-Perception Profile for Adolescents*, University of Denver, Denver.

————, (1998): "The Development of Self-Representations", in W. Damon (arg.), *Handbook of Child Psychology* [5. argitaraldia], John Wiley and Sons, New York, **3**, 553-617.

Hattie, J. (1992): *Self-Concept*, Lawrence Erlbaun Associates, Hillsdale.

Heider, F. (1958): *The Psychology of Interpersonal Relations*, John Wiley and Sons, New York.

Hidalgo, V. eta Palacios, J. V., (1999): "Desarrollo personalidad entre los 2 y los 6 años", in J. M. Palacios; A Marchesi eta C. Coll (arg.), *Desarrollo psicológico y educación I* [2. argitaraldia], Alianza, Madril, 257-282.

James, W. (1890): *Principles of Psychology*, Holt, New York.

Legerstee, M.; Anderson, D., eta Schaffer, A. (1998): "Five and Eight Months-Old Infants Recognize their Faces and Voices as Familiar Social Stimuly", *Child Development,* **69**, 37-50.

Lewis, M. (1999): "Social Cognition and the Self", in P. Rochat (arg.), *Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life*, Lawrence Erlbaum Associates, Londres, 81-98.

————, M.; Alessandri, S.M. eta Sullivan, M.W. (1990): "Violation of Expectancy, Loss of Control and Anger Expressions in Young Infants", *Developmental Psychology,* **26**, 745-751.

————, M. eta Brooks-Gunn, J. (1979): *Social Cognition and the Acquisition of Self*, Plenum Press, New York.

Meltzoff, A. (1990): "Foundations for Developing a Concept of Self: the Role of Imitation in Relating Self to Other, and the Value of Social Mirroring, Social Modeling and Self Practice in Infancy", in D. Cichetti eta M. Beeglhly (arg.), *The Self in Transition: Infancy to Childhood*, University of Chicago Press, Chicago, 139-164.

Mead, G. H. (1934): *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Bartzelona.

Oliva, A. (1999): "Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll (arg.), *Desarrollo psicológico y educación I* [2. argitaraldia], Alianza, Madril, 471-491.

Palacios, J. (1999): "El desarrollo del yo", in F. López *et al.* (arg.), *Desarrollo afectivo y social,* Pirámide, Madril, 231-246.

————, J. eta Hidalgo, V. (1999): "Desarrollo personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll (arg.), *Desarrollo psicológico y educación I* [2. argitaraldia], Alianza, Madril, 355-376.

Piaget, J. (1970): *L´épistémologie génétique*, PUF, Paris.

Rochat, P. (2001): "Origins of the Self-Concept", in C. Bremmer eta A. Fogel (arg.), *Blackwell Handbook of Infant Development*, Blackwell, Oxford, 191-212.

Rovee-Collier, C. (1995): "Time Windows in Cognitive Development", *Developmental Psychology,* **31(2)**, 147-169.

Samuels, C. (1986): "Bases for the Infant's Development of Self-Awareness", *Human Development,* **29**, 36-48.

Shaffer, D. R. (2002): *Desarrollo Social y de la Personalidad* [4. argitaraldia], Paraninfo, Madril.

Stern, D. N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York.

Vyt, A. (2001): "Processes of Visual Self-Recognition in Infants: Experimental Induction of "Mirror" Experience Via Video Self-Image Presentation", *Infant and Child Development* **10**, 173-187.

Wallon, H. (1932): "La conscience de soi, ses degrés et ses mécanismes, de 3 mois à 3 ans", *Journal de Psychologie,* **29**, 744-785.

————, (1949): *Les origines du caractére chez l´enfant* [2. argitaraldia], PUF, Paris.

9. Beste pertsonen ezagutzaren garapena

Luixa Reizabal

Norberaren ezagutzak harreman estua du beste pertsonen ezagutzarekin (Damon eta Hart, 1988; Dunn eta Brown, 1994 *in* Durkin, 1995; Edwin, 1993 *in* Durkin, 1995; Harris, 1992). Izan ere, beste pertsonen ezagutzaren garapenak antzekotasun handiak ditu norberaren ezagutzaren garapenarekin. Hala ere, bada bien arteko ezberdintasunik. Izan ere, beste pertsona bat deskribatzeko garaian, gizabanakoak kontuan hartzen du pertsona horrek berarengan duen eragina; nork bere burua deskribatzean, aldiz, ez ditu erreferentziatzat hartzen beste pertsonak. Ostera, gizabanakoak bere buruaz duen iritzia izaten da deskribapenaren ardatz nagusia (Damon eta Hart, 1988).

Beste pertsonen ezagutzak honako hau dakar: batetik, pertsonak eta objektuak bereizteko gaitasuna; bestetik, pertsonen ezaugarriak ezagutzea; azkenik, besteek existentzia psikologiko bereizi bat dutela eta, ondorioz, gauzak guk ez bezala hauteman eta ikus ditzaketela ulertzeko gaitasuna (Durkin, 1995).

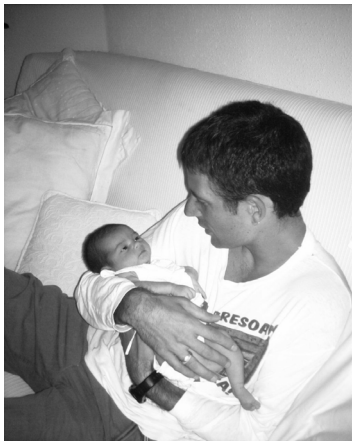
Ondorengo orrialdeetan, gai horietaz arituko gara. Lehenengo atalean, beste pertsonen ezagutzaren oinarria izango dugu mintzagai: hain zuzen ere, pertsonak eta gauzak bereizteko gaitasuna. Gero, deskribatuko dugu beste pertsonen ezagutza nola garatzen den nerabezarora arte. Hori egin ostean, gaiari buruzko ondorioak azalduko dira, eta irakurleari, kapituluan azaldutakoa hobeto barnera dezan, bi ariketa proposatuko zaizkio. Azkenik, kapituluan egindako aipamenen bibliografia aurkeztuko da.

9.1. PERTSONAK ETA OBJEKTUAK BEREIZTEKO GAITASUNA

Pertsonak eta objektuak bereiztea da haurrak egiten duen lehenengo aurkikuntza soziokognitiboetako bat (Durkin, 1995). Guri agerikoak iruditzen zaizkigu objektuen eta pertsonen arteko desberdintasunak, zeren eta, bizitzan zehar bi entitate horiekin izan ditugun bizipenetan oinarriturik, pertsonen izaerari eta gauzen ezaugarriei buruzko ezagutza ugari pilatu, antolatu eta partekatu baitugu. Jaioberriek eta haur txikiek, aldiz, askoz ere esperientzia gutxiago daukate, eta ez dute aukerarik inorekin horien inguruan hitz egiteko (Durkin, 1995). Hori kontuan

izanik, gakoa honako hau da: jaioberriak eta haur txikiak gai ote diren ulertzeko objektuek eta pertsonek ezaugarri desberdinak dituztela.

Ikerketen arabera, haurrek pertsonekiko interes handia adierazten dute jaiotzen diren unetik. Izan ere, haurrak zenbait joera biologikoren jabe dira jaiotzen direnetik, eta, horien ondorioz, jaioberriek lehenesten dituzte aurpegiak, begirada, irribarreak eta antzeko giza estimuluak (Karmiloff-Smith, 1992; Rodrigo, 1994). Hala ere, horrek ez du esan nahi jaioberriek gaitasunik dutenik objektuak eta pertsonak bereizteko. Pertsonak jaioberrientzako oso estimulu multzo jakingarriak dira, haien ezaugarriak direla eta: besteak beste, aurpegi-ingurune berezi bat dute, soinu interesgarriak egiten dituzten mekanismoak dituzte, eta, halaber, badituzte janaria ematen duten tresnak. Alabaina, horrek ez du esan nahi jaioberriak ohartzen direnik pertsonek sentimenduak, pentsamenduak eta antzeko barne-ezaugarriak dituztenik (Silvestre-Bradley, 1986 *in* Durkin, 1995).



9.1. irudia. Jaioberriek pertsonekiko interes handia adierazten dute (argazkia: A. Sebastian).

Halaber, zenbait ikerketak egiaztatu dute haurrek ezberdin erantzuten dutela pertsonen eta objektuen aurrean. Hain zuzen ere, Richards-ek (1974 *in* Durkin, 1995) frogatu zuen haurren jokabidea ezberdina zela pertsona baten eta objektu deigarri baten aurrean. Objektuaren aurrean zeudenean, haurrak urduri zeuden, objektuari adi-adi zeuden, eta ikusmenaren bitartez aztertzen zuten. Pertsona baten aurrean zeudenean, berriz, lasaiago zeuden, gehiago irekitzen zituzten begiak, ahoa irekitzen zuten, eta irribarre egiten zuten, pertsonarekin nolabait komunikatu nahi balute bezala. Sylvester-Bradley (1986 *in* Durkin, 1995) ikertzaileak ere, beste hainbeste egiaztatu zuen 10 astebeteko haurrez osatutako lagin batean.

Zenbait ikertzailek jakin nahi izan zuten ea haur txikien jokaera berdintsua ote zen normal jokatzen zuen pertsona baten eta gauzaki bizigabe baten antzera jokatzen zuen pertsona baten aurrean. Horretarako, *aurpegi zurruna* (*still face*) izeneko paradigma erabili zuten (Tronick, Als eta Adamson, 1979 *in* Durkin, 1995). Paradigma hori honetan datza: lehenik, ikerketan parte hartzen zuten haurren amek "normal" jokatzen zuten beren seme-alaben aurrean; hau da, ohi bezala, aurpegi-adierazpenak egiten zituzten, ahotsaren bitartez hotsak egiten zituzten, haurrak ukitu egiten zituzten, eta abar. Gero, ostera, beren jokabidea aldatu eta gauzaki bizigabe baten antzera jokatzen zuten; hau da, aurpegi zurruna, inongo hotsik egin gabe, haurrak ukitu gabe eta abar. Haurrek beren atsekabea adierazi zuten "ama geldo" horren aurrean. Haien ikus-arreta urritu egin zen, amarentzako mugimenduak ere gutxitu egin ziren, eta, zenbaitetan, adierazi zituzten larrimina edo atsekabea. Hori guztia kontuan izanik, hauxe ondoriozta daiteke: haurrek ezberdin erantzuten dutela pertsonen eta objektuen aurrean jaio osteko lehen asteetatik aurrera. Hala, badirudi nolabait bereizten dituztela bi entitate horiek, nahiz eta oraindik ez jakin pertsonek objektuetatik bereizten dituzten ezaugarriak dituztenik (Durkin, 1995)

Behin pertsonak eta objektuak bereizi eta gero, beren ezaugarri fisikoak, mentalak eta emozionalak ezagutzen dituzten antzera, haurrak hasten dira pixkanaka-pixkanaka beste pertsonak ezagutzen. Hurrengo orrialdeetan, prozesu hori deskribatuko dugu.

9.2. BESTE PERTSONEN EZAGUTZA LEHEN HAURTZAROAN

Beste pertsonen ezagutzan, bi alderdi bereizi ohi dira: batetik, beste pertsonen ezaugarrien ezagutza (pertsonen hautematea) eta, bestetik, besteen egoera mentalen eta jokabidearen inguruko inferentziak egiteko gaitasuna (Berk, 1999; Shaffer, 2002). Lehenengo gaiari dagokionez, ezer esatekorik ez dugu. Izan ere, ez dago bi urtetik beherako haurrekin egindako ikerketarik. Horren arrazoia honako hau izan daiteke: beste pertsonen ezaugarriei buruzko ikerketak oinarritzen direla haurrek horiei buruz egiten dituzten deskribapenetan. Adin horretako haurrek ez dute hitz egiteko gaitasunik, eta, ondorioz, ez dute beste pertsonak deskribatzeko gaitasunik ere. Hala, ikertzaileek ez dituzte sartu beren laginetan oraindik mintzamena garatu ez duten haurrak.

Beste pertsonen ezagutzaren beste alderdia, berriz, nahiak, usteak eta antzeko egoera mentalak eta jokabideak iragartzeko gaitasunari dagokio. Lehen haurtzaroan agertzen diren zenbait jokabidek adierazten dute haurrek nolabait ulertzen dutela beste pertsonek, haiek bezala, gogamena dutela. Jokabide horietako batzuk elkarren arteko arreta (*joint attention*) izeneko gaitasuna osatzen dute. Elkarren arteko arreta norberaren arreta beste pertsonenarekin koordinatzeko gaitasuna da (Moore eta Dunham, 1995 *in* Carpendale eta Lewis, 2006), eta,

zenbait autoreren arabera, pertsonarteko ezagutzaren oinarrietako bat da (Carpendale eta Lewis, 2006).

Elkarren arteko arreta hiru jokabide motak osatzen dute: batetik, seinalatzeko keinuek; bestetik, *gizarte-erreferentzia*k, eta, azkenik, besteen arretari jarraitzeak. Haurrek gauzak eskatzeko edo beste pertsonen arreta bideratzeko, seinalatzeko keinuak erabiltzen dituzte (Bates, 1976; Bates, Camaioni eta Volterra, 1976, denak *in* Carpendale eta Lewis, 2006). Gauzak eskatzeko egiten dituzten aginduzko keinuei, *protoaginduzkoak* esaten zaie. Pertsonen arreta bideratzeko egiten dituzten keinuei, berriz, *protoadierazpenezkoak*. Keinu horiek haurrek urtebete inguru dutenean agertzen dira.

9.2. irudia. Haur txikiek maiz erabiltzen dituzte beste pertsonen arreta bideratzeko keinuak (argazkia: A. Gabellanes).

Gizarte-erreferentzia, berriz, egoera ezezagun batean haurrek gurasoei begiratzeko duten joerari dagokio (Walden eta Ogan, 1988 *in* Carpendale eta Lewis, 2006). Jokabide horren bitartez, haurrek jakin nahi dute zein den egoera horretan gurasoek duten erantzun emozionala, beren jokabidea horren arabera egokitzeko. Gizarte-erreferentzia 9. hilabetean garatzen da, gutxi gorabehera, eta jokabide horren bitartez, haurrek adierazten dute emozio soilak bereizteko eta ulertzeko gaitasuna dutela (Ortiz, Fuentes eta Lopez, 1999).

Azkenik, besteen arretari jarraitzeko gaitasuna 6. hilabetetik aurrera hasten da garatzen. Haurrek besteen arretari jarraitzeko, bi modu erabil ditzakete: batetik, haien begiradari jarraitzea, eta, bestetik, beste pertsonak seinalatzen ari direnari begiratzea (Carpendale eta Lewis, 2006).

Zenbait autoreren arabera, elkarren arteko arreta erabiltzen duten haurrek badakite beste pertsonek helburuak, nahiak eta arreta dituztela, eta horiek bideratu

egin daitezkeela (Carpenter, Nagell eta Tomasello, 1998; Tomasello, 1995, 1999, denak *in* Carpendale eta Lewis, 2006).

Elkarren arteko arreta alde batera utzirik, haurrek lehen haurtzaroan interpretatu eta iragar ditzakete beren zein beste pertsonen jokabideak. Horretarako, pertsonei usteak, nahiak eta antzeko egoera mentalak egozteaz gain, egoera mental horiek jokabidean izan dezaketen eraginari buruzko inferentziak egiten dituzte (Gutierrez eta Pardo León, 2002). Halaber, bigarren urterako haurrek beste pertsonen ikuspegia hartzeko nolabaiteko gaitasuna dute. Batetik, aurrez igar dezakete egoera batek sorraraz dezakeen emozioa; hau da, badakite urtebetetze-festa batek poztu egin dezakeela (Palacios, Gonzalez eta Padilla, 1999). Bestetik, haientzat ezagunak diren emozioak ulertzen dituzte (Cohen, 2002), eta beste pertsonek emozio horiek dituztela ikusten dutenean, erreakzio enpatikoak izan ditzakete haien aldera (Palacios, Gonzalez eta Padilla, 1999). Adibidez, 2 urte zituela, nire semetxoak min hartzen nuela ikusten zuenean, berehala etortzen zitzaidan kontsolatzera laztanduz eta "*ez da ezer*" eta antzekoak esanez.

Gaitasun horiek guztiak agerian gelditzen dira 18 hilabetetik 24 hilabetera bitartean garatzen den *jolas sinbolikoa*n (ikus VI. kapitulua). Jolas mota horretan, haurrek adierazten dute beste pertsonen ezaugarriak, emozioak eta egoera mentalak ezagutzen dituztela, jolas sinbolikoaren protagonisten nahiak, planak, pozak, haserreak eta antzekoak adierazten dituzte-eta. Egoera horietan ere, haurrek sendotu egiten dute besteen ezaugarriez, emozioez eta egoera mentalez duten ezagutza, zeren protagonistek dituzten bizipenak eta egoera mentalak berenak balira bezala hartzen baitituzte. Jolas sinbolikoari esker, haurrak beste pertsonen gogamenean sartzen dira, eta hobeto ulertzen dituzte haien beldurrak, asmoak, itxaropenak eta beste (Harris, 1989).

9.3. BESTE PERTSONEN EZAGUTZA HAURTZAROAN ETA NERABEZAROAN

Aipatu bezala, beste pertsonen ezagutzan, bi alderdi bereizi ohi dira: beste pertsonen ezaugarrien ezagutza eta besteen egoera mentalen ulermena. Hori delaeta, atal hau bi azpiataletan banatuko dugu. Lehenik eta behin, beste pertsonen ezaugarrien ezagutza izango dugu mintzagai, eta, gero, beste pertsonen egoera mentalen ulermena.

9.3.1. Beste pertsonen ezaugarrien ezagutza

Ikerketa asko egin dira, haurrek beste pertsonen ezaugarrien inguruan duten ezagutza aztertzeko. Ikerketa horietan garrantzia eman zaie haurrek beste pertsonei buruz egiten dituzten deskribapenei eta haurrek aipatzen dituzten ezaugarrietan adinaren arabera gertatzen diren aldaketei (adibidez, Barenboim, 1981; Damon eta Hart, 1988; Livesley eta Bromley, 1973; Newman, 1991; Oppenheimer eta De

Groot, 1981, denak *in* Durkin, 1995). Ikerketa horiek *pertsonen hautemate*ari buruzko ikerketak dira (Shantz, 1983), eta oso teknika sinpleen bitartez egin ohi dira. Teknikarik erabilienean, ikertzaileak hauxe galdetzen dio haurrari, ahoz zein idatziz: "*Esango al didazu, mesedez, nolakoa den X?*" (X haurrak ezagutzen duen pertsona baten izenari dagokio) (Berk, 1999; Shantz, 1983).

Ikerketa horien arabera, haurtzaro goiztiarrean haurrek, nagusiki, ikusgai diren kanpoko ezaugarriak erabiltzen dituzte beste pertsonak deskribatzeko; besteak beste, haien itxura fisikoa eta ingurunea (jabegoak, familia edo etxea). Gutxitan aipatzen dituzte nortasun-ezaugarriak, usteak eta antzeko barne-ezaugarri psikologiko ikusezinak. Dena den, hala egiten dutenean, erabiltzen dituzten ezaugarriak absolutuak dira (ñabardurarik gabeak), eta ez dira oso zehatzak izaten (adibidez, "zintzoa/gaiztoa") (Shantz, 1983). Ezaugarri psikologiko horiek erabiltzen dituzte, oro har, pertsonak egin berri duen jokabideren bat deskribatzeko edo balioesteko, eta ez haren barne-ezaugarri iraunkorrak azaltzeko (Rholes eta Ruble, 1984; Ruble eta Dweck, 1995, denak *in* Shaffer, 2002).

9.3. irudia. 2 urtetik 8 urtera bitarteko haurrek, nagusiki, kanpoko ezaugarri ikusgaiak erabiltzen dituzte beste pertsonak deskribatzeko (argazkia: L. Reizabal).

Gainera, haurrek beste pertsonei buruz egiten dituzten deskribapenak gertakari jakinetan oinarritzen dira; hau da, kide batek haurrari ostiko bat eman badio goizean, haurrak gaiztoa dela esango du. Arratsaldean haur horrexek gozoki bat eman badio, berriz, zintzoa dela esango du. Hori dela-eta, beste pertsonei buruz dituzten ikusmoldeak ondo lotu gabekoak dira.

Halaber, adin horretako haurrek beste pertsonak modu egozentrikoan deskribatzen dituzte; hots, besteak nolakoak diren esateko, beren buruari erreparatzen diote (Flavell, 1985). Hala, pertsona batek haur bati mesedetxoren edo oparitxoren bat egin badio, haurrak esango du pertsona hori zintzoa dela; ez badio utzi nahi zuen zerbait, ostera, gaiztoa dela esango du. Honako adibide honek ederki asko

islatzen ditu orain arte aipatutako zenbait gauza. Bertan agertzen da nola deskribatzen duen 7 urteko neskato batek emakume bat.

> Oso jatorra da, nire lagunei eta niri gozokiak ematen dizkigulako. Kale nagusian bizi da. Ilehoria da eta betaurrekoduna (Livesley eta Bromley, 1973 in Flavell, 1985:225).

Tarteko haurtzaroan, berriz, aldatu egiten dira haurrek beste pertsonei buruz egiten dituzten deskribapenak: nagusiki kanpo-ezaugarri ikusgaietan oinarrituta egotetik batez ere nortasun-ezaugarrietan, jarreretan, interesetan eta antzeko ezaugarri psikologikoetan oinarrituta egotera pasatzen dira (Durkin, 1995; Shantz, 1983). Ezaugarri horiek gero eta zehatzagoak dira; hau da, "*zintzoa"* nahiz *"gaiztoa"* esan beharrean, "*lasaia"* nahiz *"gaizki hezia"* esaten dute (Palacios, Gonzalez eta Padilla, 1999). Horrez gain, ez daude aurreko aroan bezain estereotipatuak (Flavell, 1985), eta ez dira absolutuak, egoeraren araberako ñabardurak jasotzen dituzte eta *("Lagunen artean oso txantxazalea da, baina eskolan mutil serioa da"*).

Bestalde, adin horretako haurrek egiten dituzten deskribapenak ez dira dagoeneko gertakari jakinetan oinarritzen, hainbat egoeratan eta denboran zehar hautemandako erregulartasunetan baizik. Hala, nagusiki aipatzen dituzte denboran irauten duten ezaugarriak ("*eskuzabala da*"). Beste pertsonen ezaugarriei buruzko ezagutza denboran zehar ikusitako erregulartasunetan oinarritzen denez, haien inguruko ikusmoldea integratua izaten da. Hori lortzeko, jokabideen zergatiak bilatzen dituzte (adibidez, "*Inoiz ez du negarrik egiten besteen aurrean, ahula dela pentsa ez dezaten. Hala ere, ematen duen baino askoz ere sentiberagoa da*").

Halaber, deskribapenak ez dira aurreko arokoak bezain egozentrikoak, objektiboagoak baizik *("Nirekin jatorra da, baina, oro har, nahiko zakarra da*"). 6-8 urte dituztenean gutxi gorabehera, haurrak beren burua beste pertsonekin konparatzen hasten diren neurrian, pertsonak haien artean konparatzen hasten dira haurrak; gizarte-konparazioak egiten, alegia. Hasieran, gizarte-konparazio horiek konkretuak dira; hots, pertsonen jokabideen arteko konparazioak egiten dituzte ("*Anek Jonek baino hobeto egiten du pilotan*"). 12. urtetik aurrera, berriz, pertsonak haien nortasun-ezaugarrien arabera konparatzen dituzte ("*Mikel Jone baino askoz ere eskuzabalagoa da*") (Barenboim, 1981 *in* Shaffer, 2002).

Azkenik, nerabezaroan, pentsamendu abstraktuaren garapenari esker, besteak ulertzeko gaitasuna asko aberasten da. Batetik, gaztetxoek nortasun-ezaugarriei buruzko inferentziak egin, horiek antolatu, eta beste pertsonen ikusmolde antolatu bat lortzen dute (Livesley eta Bromley, 1973; O´Mahonei, 1989 *in* Berk, 1999). Hala, 14-16 urteko neska-mutilek beste pertsonei buruz egiten dituzten deskribapenak askoz ere aberatsagoak dira, eta zenbait alderdi izaten dituzte; hain zuzen ere, ezaugarri fisikoak, jokabide tipikoak eta ezaugarri psikologikoak. Bestetik, konturatzen dira testuinguruak besteen jokabidean eragina duela. Hala, uler dezakete, adibidez, lagun batek egun jakin batean zakar jokatzea, etxean

gatazka bat izan badu egun horretan (Damon eta Hart, 1988). Horrez gain, badakite, haiek bezala, beste pertsonak ere aldatu egin daitezkeela testuinguruaren arabera (adibidez, pertsona bat txantxazalea izan daitekeela lagunekin, eta oso serioa eskolan), zenbaitetan ezaugarri kontrajarriak adieraziz. Hala ere, gaitasuna dute kontrajarriak egon daitezkeen ezaugarri horiek uztartzeko eta beste pertsonaren ikusmolde integratu bat lortzeko.

Orobat, adin horretako neska-mutilek onartzen dute haiek beste pertsonekin dituzten bizipenek eragina izan dezaketela pertsona horiei buruz duten ikusmoldean, eta, ondorioz, litekeena dela beren ikusmoldea bat ez etortzea besteenarekin (Barenboim, 1977 *in* Berk, 1999).

9.3.2. Beste pertsonen egoera mentalen ulermenaren garapena

Pertsonek ezaugarri bereziak dituztela ulertzeaz gain, haurrek ikasi behar dute pertsonen jokabidea haien usteen, nahien, asmoen eta antzeko egoera mentalen araberakoa dela eta egoera mental horiek ez dutela zertan beraienekin bat etorri (Barrett, Dunbar eta Lycett, 2002). Ezagutza horri egun *gogamenaren teoria* esaten zaio (Premack eta Woodruff, 1978 *in* Barrett, Dunbar eta Lycett, 2002).

2. urtetik aurrera, haurrek agertzen dute beste pertsonen egoera mentalen nolabaiteko ezagutza, zenbait jokabideren bitartez. Batetik, hitz egiten dutenean, berez aipatzen dituzte hainbat ezaugarri, emozio eta egoera mental islatzen dituzten hitzak; besteak beste, poza, tristura eta antzeko emozio sinpleak ("*ama haserre*"); asmoak ("*orain, kalera doa*"); desirak ("*ogia nahi du*") nahiz nortasun ezaugarriak ("*gaiztoa da*"). Berehala hasten dira erabiltzen, halaber, usteak edo ezagutzak islatzen dituzten hitzak ("*amak ez daki*").

9.4. irudia. Haurrek berez erabiltzen dituzte hainbat ezaugarri eta egoera mental adierazten dituzten hitzak bigarren urtetik aurrera (agazkia: www.cs.ust.hk).

Halaber, 2 urte eta erditik 3 urtera bitarteko haurrek bereiz ditzakete borondatezko eta nahigabeko ekintzak. Horretarako erreparatzen diote, nagusiki, pertsona horien jokabideari. Hasieran, beste pertsonaren esanei erreparatzen diete. Izan ere, beste pertsona batek zerbait egin behar duela esan eta egiten badu, jokabide hori borondatezkotzat hartzen dute. Esanak bat ez badatoz jokabidearekin, berriz, pentsatzen dute jokabidea ez dela borondatezkoa (Astington, 1991 *in* Berk, 1999).

2-3 urtetik aurrera haurrek badakite beste pertsonek berenarekin bat ez datorren ikuspegia dutela. Hala ere, oraindik ez dira beti gai izaten bestearen ikuspegia hartzeko, batez ere haientzat egoera zein protagonista ezezagunak direnean (Palacios, Gonzalez eta Padilla, 1999). Hortik aurrera, asko garatzen da besteen ikuspegia hartzeko gaitasuna, baina horretaz ez dugu hemen hitz egingo, gaitasun horren garapena III. kapituluan deskribatu dugu eta.

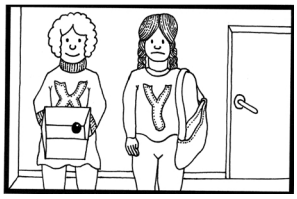
Gutxi gorabehera hiru urte dituztenean, haurrak hasten dira bereizten mundu fisikoa eta mentala. Hala, ikasten dute errealitate fisikoa materiala eta kanpokoa dela eta errealitate psikologikoa, berriz, barnekoa eta ez-materiala (Gutierrez eta Mateos, 2002).

Geroago, laugarren urtearen inguruan, *gogamenaren teoria* agertzen da. Atalaren hasieran aipatu dugun bezala, gogamenaren teoria norberaren zein beste pertsonen gogamena ulertzeari dagokio; hau da, pertsonek nahiak, usteak, asmoak eta antzeko egoera mentalak dituztela ulertzeari (Hala eta Carpendale, 1997; Carpendale eta Lewis, 2006). Gogamenaren teoriari esker, haurrek badakite egoera mentalek sorrarazten dituztela jokabide ikusgaiak. Hala, beste pertsonen jokabidea azaltzeko, egoera mental horiei buruzko aieruen arabera aritzen dira (Gutierrez eta Pardo León, 2002).

Gogamenaren teoriaren inguruko 4 ikuspegi teoriko daude. *Teoria-teoria* ikuspegi nagusia eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzko teorien baitan kokatzen da (ikus III. kapitulua). Horren arabera, gogamenaren teoria ezagutza psikologikoaren eremuari buruzko "teoria" bat da; hau da, haurrek teoria tolesgabe bat eraikitzen dute, pertsonen egoera mentalak ulertzeko (Morton, 1980 *in* Carpendale eta Lewis, 2006). Bigarren ikuspegiaren arabera, berriz, gogamenaren teoria jaiotzetiko modulu bat da (adibidez, Leslie, 1988, 1994; Spelke, 1994, denak *in* Carpendale eta Lewis, 2006. Ikus III. kapitulua). *Simulazioaren ikuspegia* deritzon hirugarren ikuspegi teorikoaren arabera, aldiz, haurrek beste pertsonen gogamena ulertzen dute, beraienarekin bat ez datorren egoera batean daudela imajinatzeko gaitasuna baitute (adibidez, Harris, 1989). Azkenik, laugarren ikuspegi teorikoak azaldu berri diren teoria guztiak kritikatzen ditu, ez dutelako kontuan hartzen zenbait faktore sozialek gogamenaren teoriaren garapenean duten eragina; besteak beste, haurrek dituzten eragin-trukeena eta mintzamenarena (Carpendale eta Lewis, 2006). Irakurleak ikuspegi teoriko horien inguruko berri gehiago nahi badu, jo dezala, adibidez, Carpendale-k eta Lewis-ek (2006) ingelesez zein Riviere-k, Sarria-k eta Nuñez-ek (2004) gaztelaniaz argitaratutako azalpenetara.

Zenbait autoreren ustez, gogamenaren teoriaren oinarrian usteak ulertzeko gaitasuna dago. Horretarako, honako argudio hau erabiltzen dute: usteak munduari buruzkoak diren arren, ez dira munduaren kopia zuzenak; izan ere, usteak munduaren irudikapenak dira, eta irudikapen horiek ulertzeko gaitasuna da, hain zuzen ere, gogamenaren teoriaren oinarria (Perner, 1991; Wellman, 1988, 1990). Hala, gogamenaren teoria garatu ahal izateko, usteak erratuak izan daitezkeela ulertu behar da. Ulermen hori garatu ote den jakiteko gehien erabiltzen den metodoa *uste erratuaren paradigma* da (Wimmer eta Perner, 1983). Uste erratuaren paradigman, haurrari istorio sinple bat kontatzen zaio, marrazkiz zein panpinaz baliatuz. Paradigma horren hainbat bertsio daude. Erabiliena da Baron-Cohen, Leslie eta Frith (1985 *in* Riviere, Sarria eta Nuñez, 1994) ikertzaileen *ustekabeko aldaketaren egoera* (Hala eta Carpendale, 1997; Carpendale eta Lewis, 2006).

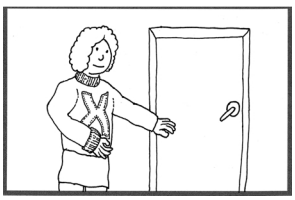
Ustekabeko aldaketaren egoera lantzeko, haurrei, bakarka, istorio bat kontatzen zaie, txotxongiloak, panpinak zein marrazkiak erabiliz. Istorioa honako honetan datza:



Hauek Mikel eta Ane dira. Mikelek kutxa batean pilota bat du. Anek ez du ezer bere poltsan.

Mikelek alde egiten du.

Orduan Anek sartzen du pilota bere poltsan.



Orain Mikel itzultzen da. Bere pilota nahi du. Non bilatuko du pilota?

9.5. irudia. Ustekabeko aldaketaren egoera (marrazkiak: Koldo Soto).

Egoera horretan, elkarrizketatutako haurraren egoera mentala eta istorioko protagonistarena ez dira berberak. Izan ere, haurrak badaki non dagoen pilota, lekuz aldatzen ikusi duelako; Mikelek, berriz, hasieran uste du pilota bere poltsan dagoela. Hori dela-eta, gakoa da jakitea haurraren erantzuna den berak dakienaren ala protagonistak dakienaren araberakoa; hau da, ondo erantzuteko, haurrak konturatu behar du pilotaren jabeak egoerari buruzko uste erratua duela eta uste hori ez datorrela bat berak pilotaren kokapenaz dakienarekin (errealitatearekin). Hala, haurrak gai izan behar du egoera bera irudikatzeko eta, gainera, istorioaren protagonistak egoeraz duen irudikapena irudikatzeko ere; hau da, *irudikapen bat irudikatzeko gaitasuna*. Zenbait autoreren aburuz, gaitasun hori da gogamenaren teoriaren oinarria (Perner, 1991 *in* Hala eta Carpendale, 1997; Wellman 1990; Riviére, Sarriá eta Núñez, 1994).

Teknika hori erabiliz egin diren ikerketetan, 3 urtekoen % 70ek erantzuten zuen protagonistak pilota "lapurra"ren poltsan bilatuko zuela; hau da, ez zuten egoki erantzun. 6 urteko guztiek, ostera, ondo erantzun zuten, protagonistak pilota kutxan bilatuko zuela esanez (Wimmer eta Perner, 1983).

Zenbait autorek ustekabeko aldaketaren egoera desegokitzat hartu zuten, honako hau argudiatuz: zitekeena zela haur txikiek gaizki erantzutea, ez zutelako aktore gisa parte hartzen istorioan, kanpoko behatzaile gisa baizik (Carpendale eta Lewis, 2006). Kritika hori ekiditeko, Wimmer-ek eta Perner-ek *kutxa engainagarria (deceptive container*) izeneko teknika asmatu zuten, haurrak istorioaren protagonistatzat harturik.

Hona hemen teknikaren funtsa: ikertzaileak haurrentzat ezaguna den kutxa bat (adibidez, *Smarties* kutxa bat) hartu, eta bertan kutxarekin bat ez datorren objekturen bat sartzen du (adibidez, botoiak). Gero, haurrari kutxa erakutsi eta galdetzen dio ea kutxa horretan zer dagoen. Haurrak *Smarties* gozokiak daudela erantzuten duenean, berriz, kutxa ireki eta bertan dagoena erakusten dio. Orduan, hauxe galdetzen dio haurrari: "*Zer uste zenuen zegoela kutxan?*" eta "*Zer pentsatuko du Xk* (X haurraren lagun bat da) *dagoela kutxan?*".

Teknika horren bitartez egindako ikerketek (Hogrefe, Wimmer eta Perner, 1986; Perner, Leekam eta Wimmer, 1987, denak *in* Carpendale eta Lewis, 2006) berretsi zituzten *ustekabeko aldaketaren egoera* izeneko teknikarekin lortutako emaitzak; hau da, "*Zer pentsatuko du Xk dagoela kutxan?*" galderari hiru urteko haurrek "*Botoiak*" erantzuten zioten.

9.6. irudia. Kutxa engainagarriaren teknikan, maiz erabili izan dira Smarties kutxa ezagunak (argazkia: www.nestle.fi).

Emaitza horiek guztiak kontuan izanik, zenbait autorek ondorioztatu zuten gogamenaren teoria garatzen dela haurrek lau edo bost bat urte dituztenean (adibidez, Wellman, 1990; Gopnik eta Wellman, 1994). Adin txikiagoko haurrek ez dute gaitasunik ulertzeko pertsonek uste erratuak izan ditzaketenik, eta, ondorioz, ezin da esan adin horretan gogamenaren teoriarik dagoenik (Gopnik eta Astington, 1988; Hogrefe, Wimmer eta Perner, 1986; Perner, 1991, Perner, Leekman eta Wimmer, 1987, denak *in* Hala eta Carpendale, 1997; Wimmer eta Perner, 1983). Ikuspegi horren aldekoak dira nagusiki gogamenaren teoria ezagutza-eremu bat dela aldezten dutenak, eta uste dute egoera mentalen ulermenak *iraultza kontzeptual bat* bizi duela 3. eta 4. urteen artean gutxi gorabehera (Hala eta Carpendale, 1997).

Hala ere, uste erratuaren paradigmaren eta antzeko tekniken bitartez lortutako emaitzak ez datoz bat haurren mintzaira eta jokabide naturalak aztertzeko behaketa naturalekin. Izan ere, horietan frogatu da oraindik hiru urte bete ez dituzten haurrek ere badutela uste erratua eta beste zenbait egoera mental ulertzeko gaitasuna. Mintzairari dagokionez, aipatzen genuen gisara, haurrek berez egoera mentalak adierazteko hitzak erabiltzen dituzte hitz egiten hasten direnetik. Halaber, haur gehienek usteei buruz hitz egiten dute hirugarren urterako, eta, ondorioz, badakite munduari buruzko uste ugari dagoela eta horiek ez dutela zertan errealitatearekin bat egin (Bartsch eta Wellman, 1995 *in* Hala eta Carpendale, 1997). Adibidez, adin horretako haur batek esan dezake "*Uste nuen puskatuta zegoela, baina badabil*", berak objektu bati buruz zuen ustea okerra zela adieraziz (Hala eta Carpendale, 1997).

Haurren jokabidea aztertzeko behaketa naturaletan, berriz, honako hau egiaztatu da: bi urteko haurrek beren gurasoei zein anai-arrebei txantxak egin eta ziria sartzen dietela. Nire semetxoak, adibidez, bi urte eta erdi zituela, askotan objektu bat eskaintzen zidan "*Tori ama!*" esanez, eta, hartu behar nionean, kendu egiten

zidan barre eginez. Jokabide horien bidez, haurrak adierazten ari dira badakitela beste pertsonak manipulatzen okerreko usteak izan ditzaten (adibidez, Dunn, 1991, 1994; Dunn eta Munn, 1985; Reddy, 1990, denak *in* Hala eta Carpendale, 1997).

Beraz, badirudi kontraesana dagoela haurren mintzairaren zein jokabidearen eta ustekabeko aldaketaren nahiz *kutxa engainagarria*ren egoeretan ondo erantzuteko ezintasunaren artean. Kontraesan hori aztertzeko, zenbait ikerketa egin dira azken urteotan, eta horietan frogatu da teknika horietan zenbait aldaketa eginez gero (adibidez, galdera egiteko modua aldatuz edo egoeraren zenbait alde azpimarratuz), gogamenaren teoria uste zen baino lehen garatzen dela (Hala eta Carpendale, 1997). Hala, gaur egun jarrera hau nagusitu da: batetik, gogamenaren teoria ez dela bat-batean agertzen, mailakako prozesu baten ondorioz baizik; eta bestetik, gogamenaren teoriari lotutako lehen jokabideak uste zen baino lehen agertzen direla.

Gogamenaren teoriaren garapenak izugarrizko eragina du gizarte-ezagutzaren garapenean. Haurrak konturatzen direnean lehenaldiko bizipenek zein besteen iritziek pertsonen pentsamoldean eragina izan dezaketela eta pentsamoldeak eragina duela pertsonen jokabidean, hobeto iragarri eta onar ditzakete besteen pentsamenduak, emozioak zein asmoak (Stassen Berger eta Thompson, 1997). Horrekin batera, gogamenaren teoria balio die besteak gogatzeko ("*Hori erosten badidazu, ondo portatuko naiz"*), kontsolatzeko ("*Ez egin negarrik, ez da ezer*"), ziria sartzeko nahiz engainatzeko (adibidez, nire semetxoak jan berri duen jogurtaren ontzi hutsari berriz estalkia jarri eta beteta balego bezala eskaini ohi dit) (Stassen Berger eta Thompson, 1997).

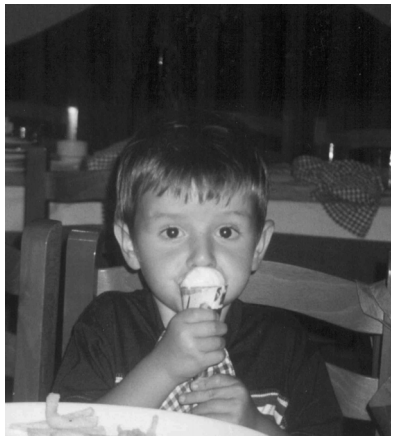
Gainera, gogamenaren teoriari esker asko garatzen da intentzionalitatearen ulermena (Durkin, 1995). Aipatu bezala, 2. urtetik aurrera haurrek dagoeneko borondatezko jokabideak nahigabekoetatik bereizteko gaitasuna dute. Horretarako erreparatzen diete esanei eta antzeko estimuluei. Gogamenaren teoria garatu ostean, berriz, informazio-iturri asko erabiltzen dituzte beste pertsonen jokabidea borondatezkoa ala nahigabekoa izan den jakiteko. Besteak beste, pertsonari behatzen diote egiten ari den horretan kontzentraturik ote dagoen jakiteko (ez badago kontzentratuta, jokabidea ez da borondatezkoa izan); jokabidearen ondorioei (gehienetan uste dute ez direla borondatezkoak ondorio kaltegarriak dituzten jokabideak); eta egoerari, jokabidea azaldu dezakeen kanpoko faktoreren bat ote dagoen jakiteko (Smith, 1978 *in* Berk, 1999). Baina askoz ere gehiago dira gizakiok nahita egin ditzakegun ekintzak. Adibidez, nahita zerbait egin gabe utzi, eta esan dezakegu jokabide hori nahigabekoa izan dela "*ahaztu zait*" esanez. 5-9 urte dituztela, haurrek epaitzeko irizpidetzat hartzen dute besteek haien jokabidearen asmoaz esaten dutena; hau da, pertsona horiek esaten dutenaren eta benetako nahiaren arteko adostasuna (Rotenberg, Simourd eta Moore, 1989 *in* Berk, 1999). Adibide gisa honako egoera hau jarriko dugu: haur batek beste bati opari bat egin dio, eta oparia jaso duenak asko gustatu zaiola esan dio. Alabaina,

haren jokabideak adierazten du oparia ez zaiola askorik gustatu. Egoera horretan, 5-9 urteko haur batek badaki oparia jaso duen haurra haren benetako egoera mentala disimulatu nahian dabilela.

Zenbait autorek uste dute gogamenaren teoria heldurik dagoela haurrek usteak erratuak izan daitezkeela ulertzen dutenean. Autore horien arabera, behin gogamenaren teoria garatu eta gero, bizitza mentalari buruz haurrek eta helduek duten ezagutzan dauden ezberdintasunak kuantitatiboak dira; hau da, ezagutzaren mailari dagozkio (adibidez, Perner, 1991; Wellman, 1990).

Beste autore batzuk, berriz, ez datoz bat ikuspegi horrekin, eta uste dute haurrei oraindik bide luzea gelditzen zaiela gogamenaren ulermen heldua lortzeko. Ikuspegi horren aldekoentzat kualitatiboak dira 4-5 urteko haurren eta helduen ezagutzen artean dauden aldeak; hau da, haurrek eta helduek gogamena ulertzeko modu ezberdinak dituztela.

Ezberdintasun teoriko horiek alde batera utzirik, bai batzuek bai besteek onartzen dute aldeak daudela 4-5 urteko haurrek eta helduek bizitza mentalari buruz duten ulermenaren artean. Ildo horretatik, oraindik asko da 4-5 urteko haurrek bizitza mentalaz ikasi behar dutena. Hala, behin gogamenaren teoria garatu eta gero, egun ikertzaile askoren helburua da aztertzea haurrek egoera mentalez ikasi behar dutena (Flavell, Green eta Flavell, 1995 *in* Carpendale eta Lewis, 2006). Hurrengo paragrafoetan, ikertzaile horiek aztertu dituzten ezagutzei zein gaitasunei buruz hitz egingo dugu; hain zuzen ere: inferentziak ezagutza-iturri direla ulertzeko gaitasunaz, besteen pentsamenduari buruz pentsatzeko gaitasunaz, eta ezagutzaren izaera interpretatzailearen ulermenaz.



9.7. irudia. Gogamenaren teoria garatuta izan arren, asko da 4-5 urteko haurrek egoera mentalez ikasi behar dutena gogamenaren ulermen heldua lortzeko (argazkia: L. Reizabal).

Inferentziak ezagutza-iturri direla ulertzeko gaitasunari dagokionez, hauxe proposatzen da: usteak erratuak izan daitezkeela ulerturik, haurrek ikasten dutela ezagutza lor daitekeela ez bakarrik esperientzia zuzenaren bitartez, baita inferentzien bitartez ere. Adibidez, baldin badakigu haur batek zerbait hartu duela marrubizko gozokiak dituen poltsa batetik, ondorioztatuko dugu orain haurra marrubizko gozoki baten jabe dela. Halako ondorioak ateratzea, ostera, ez da usteak erratuak izan daitezkeela jakiteko gaitasuna lortu izanaren ondorio automatikoa. Izan ere, beharrezkoa da jakitea inferentziak ezagutza lortzeko bide bat direla. Ikerketen arabera, gaitasun hori 4. urtetik aurrera hasten da garatzen, eta oraindik 6. urtean garatzen jarraitzen du (Sodian eta Wimmer, 1987; Keenan, Ruffman eta Olson, 1994; Varouxaki, Freeman, Peters eta Lewis, 1999; Pillow, 2002, denak *in* Carpendale eta Lewis, 2006).

Besteen pentsamenduaz pentsatzeko gaitasuna, berriz, honi dagokio: besteek beste pertsonen usteei buruz dituzten usteak ulertzeari. Gaitasun horri *pentsamendu errekurtsiboa* esaten zaio, eta zenbait autorek uste dute ezinbesteko gaitasuna dela gogamenaren ulermena heldua izan dadin (Carpendale eta Lewis, 2006). Pentsamendu errekurtsiboa zer den argitzeko, gaitasun horren garapena gertatu ote den aztertzeko erabili ohi den *bigarren mailako uste erratua* izeneko probaren bertsio bat aipatuko dugu. Istorioak honako hau dio: "Ama batek bere semeari ezusteko bat ematearren, esaten dio urtebetetzerako baloi bat opari egingo diola, baina benetan bizikleta bat izango da oparia. Amak jakin gabe, semea ohartzen da amak benetan bizikleta opari egingo diola. Geroago, ama amonarekin elkartzen da, eta horrek amari bi galdera egiten dizkio: batetik, ea haurrak ba ote dakien benetan izango duen oparia; bestetik, zer den haurrak espero duen oparia" (Sullivan, Zaitchik eta Tager-Flusberg (1994;397 *in* Carpendale eta Lewis, 2006;191-192). Istorio horretan, amak uste bat du bere semetxoak uste duenari buruz. Hala, amak bere semearen usteari buruz uste duena ulertzeko gaitasunari dagokio pentsamendu errekurtsiboa. Ikerketen arabera, gaitasun hori uste erratuaren ulermena baino geroxeago garatzen da: 4 urtetik 5 urte eta erdira bitartean, gutxi gorabehera (Sullivan, Zaitchik eta Tager-Flusberg, 1994 *in* Carpendale eta Lewis, 2006).

Azkenik, haurrak ezagutzaren izaera interpretatzailearen ulermena lortzen du, ulertzen duenean ezagutzak ez duela errealitatea soilik kopiatzen, interpretatzen baizik (Wellman, 1990). Ikerketek adierazten dute gaitasun hori 7 urtetik 8 urtera bitartean hasten dela garatzen. Izan ere, adin horretatik aurrera haurrak ulertzen hasten dira pertsona bakoitzak egoera beraren interpretazio bat egin dezakeela (Carpendale eta Chandler, 1996 *in* Hala eta Carpendale, 1997). Hala ere, horrek ez du esan nahi adin horretako haurrek erabat ulertzen dutenik ezagutza errealitatearen interpretazio bat denik. Izan ere, ezagutzaren izaera interpretatzailearen ulermenaren garapenak jarraitzen du nerabezaroan, eta, beharbada, baita helduaro goiztiarrean ere (Hala eta Carpendale, 1997).

9.8. irudia. 7-8 urterekin hasten da garatzen ezagutzaren izaera interpretatzailearen ulermena (argazkia: www.festivaldepoesiademedellin.org).

9.4. LABURPENA ETA ONDORIOAK

Kapituluan aztertu da beste pertsonen ezagutzaren garapena. Garapen horren lehen urratsa pertsonak objektuetatik bereizteko gaitasuna da, eta, ikusi denez, gaitasun hori jaio osteko lehen asteetan garatzen da. Pertsonak objektuetatik bereizteko gaitasuna garatu ostean, haurrek asko ikasten dute beste pertsonen inguruan. Beste pertsonen ezagutza bi gairi dagokie: batetik, beste pertsonen ezaugarrien ezagutzari eta, bestetik, besteen egoera mentalak eta jokabideak inferitzeko gaitasunari.

Lehen gaiari dagokionez, ikusi dugu hasieran haurrak ezaugarri ikusgaietan oinarritzen direla beste pertsonak deskribatzeko, baina poliki-poliki ezaugarri psikologikoetan oinarritzera pasatzen direla. Horrez gain, ondo lotu gabeko ikuspegi bat izatetik integratutako ikuspegi bat izatera igarotzen dira. Garapen horrek antzekotasun handiak ditu norberaren ezagutzaren garapenarekin. Hala ere, bada bien arteko ezberdintasunik; izan ere, besteak deskribatzeko garaian, gizabanakoak askotan deskribapen horien ardatz gisa bere burua hartzen du; bere burua deskribatzen duenean, berriz, gehienetan ez ditu erreferentziatzat hartzen beste pertsonak.

Egoera mentalak eta jokabideak inferitzeko gaitasunaren garapenean, berriz, egundoko eragina du gogamenaren teoriak. Gogamenaren teoria garatzen da haurrak 4 bat urte dituela, eta, gaitasun horri esker, haurrek beste pertsonen egoera mentalak ulertu ahal izaten dituzte. Halaber, badakite egoera mental horiek direla pertsonen jokabidea zehazten dutenak.

Hala ere, gogamenaren teoriaren garapenarekin ez da amaitzen beste pertsonen ezagutzaren garapena. Izan ere, haurrak geroago garatzen diren zenbait gaitasun eskuratu behar ditu; besteak beste, pentsamendu errekurtsiboa garatzea, inferentziak ezagutza-iturri direla ulertzea, eta, azkenik, ezagutza errealitatearen interpretazio bat dela jakitea.

Pertsonarteko ezagutzaren garapena, aldiz, ez da beste pertsonen ezagutzarekin amaitzen. Izan ere, haurrak pertsonarteko harremanak ere ulertu behar ditu. Eta hori da, hain zuzen ere, hurrengo kapituluan aztertuko dugun gaia.

9.5. ARIKETAK

1. Ariketa praktikoa: *ustekabeko aldaketaren egoera* (Baron-Cohen, Leslie eta Frith, 1985 *in* Riviere, Sarria eta Nuñez, 1994;53). Ariketaren helburua da 3, 4 eta 5 urteko haurrek gogamenaren teoria garatu ote duten jakitea. Ariketa egin ahal izateko, hiru ume behar dira, hiru, lau eta bost urtekoak. Bakoitzari, bakarka, liburuaren 220. orrialdean azaldu den istorioa kontatuko zaio, txotxongiloak zein kapituluaren amaieran agertzen diren marrazkiak erabiliz. Garrantzitsua da haurrei ez ematea haien erantzunean eragina izan dezakeen erantzun-aukerarik; hau da, "*Kutxan ala poltsan?*" eta antzeko galderak saihestea. Hiru haurrekin ariketa egin ostean, txosten bat prestatuko da. Txostenak honako informazio hau bilduko du: haur bakoitzaren datuak (adina, sexua, norekin bizi den, ikastolara joaten den ala ez, zaintzaileak, eta abar); ariketaren prozeduraren azalpena; bakoitzaren erantzuna; erantzunen arteko konparazioa, eta emaitzak teoriarekin bat datozen ala ez. Azkenik, txostenak ariketari buruzko ondorioak, zailtasunak eta iritzia jasoko ditu. Marrazkien kopia atxiki dugu kapituluaren amaierako eranskinean, irakurlea horiez balia dadin.

2. Zein dira norberaren eta beste pertsonen ezagutzaren garapenaren alde komunak? Eta ezberdintasunak?

3. Behatu jolas sinbolikoan jolasten ari den haur bati eta saiatu aztertzen haur horrek beste pertsonez duen ezagutza.

4. Saia zaitez beste pertsonen ulermenaren garapena honako taula honetan laburbiltzen:

Beste pertsonen ezagutza			
		AURRERAPAUSOAK	*ADIBIDEAK*
HAURTZAROA	LEHEN H.		
	GOIZTIARRA		
	TARTEKOA		
NERABEZAROA			

9.6. BIBLIOGRAFIA

Barrett, L.; Dunbar, R. eta Lycett, J. (2002): *Human Evolutionary Psychology*, Hampshire, Palgrave.

Berk, L. E. (1999): *Desarrollo del niño y del adolescente*, Prentice Hall, Madril.

Carpendale, J. eta Lewis, C. (2006): *How Children Develop Social Understanding*, Blackwell, Oxford.

Cohen, D. (2002): *How the Child's Mind Develops*, Psychology Press, Hove.

Damon, W. eta Hart, D. (1988): *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*, Cambridge University Press, New York.

Durkin, K. (1995): *Developmental Social Psychology*, Blackwell, Oxford.

Flavell, J. H. (1985): *El desarrollo cognitivo*, Madril, Visor.

Gopnik, A. eta Wellman, H. (1994): "The Theory Theory", in L. A. Hirschfeld eta S. A. Gelman (arg.), *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge University Press, New York, 257-293.

Gutiérrez, F. eta Mateos, M. (2002): "El desarrollo de los conocimientos y habilidades metacognitivas", in F. Gutiérrez; J. A. García Madruga eta N. Carriedo (arg.), *Psicología evolutiva II, Desarrollo cognitivo y lingüístico*. UNED, Madril, 93-128.

————, eta Pardo León, P. (2002): "El desarrollo de la 'teoría de la mente'", in F. Gutiérrez; J. A. García Madruga eta N. Carriedo (arg.), *Psicología evolutiva lI: Desarrollo cognitivo y lingüístico*, UNED, Madril, 61-91.

Karmiloff-Smith, A. (1994): *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*, Alianza, Madril.

Hala, S. eta Carpendale, J. (1997): "All in the Mind: Children's Understanding of Mental Life", in S. Hala (arg.), *The Development of Social Cognition*, Psychology Press, Hove, 189-240.

Harris, P. (1992): *Los niños y las emociones*, Alianza Madril.

Ortiz, M. J.; Fuentes, M. J. eta López, F. (1999): "Desarrollo socioafectivo en la primera infancia", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll (arg.), *Desarrollo psicológico y educación I* [2. argitaraldia], Alianza, Madril, 151-176.

Palacios, J.; Gonzalez, M. eta Padilla, M. L. (1999): "Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll (arg.), *Desarrollo psicológico y educación I* [2. argitaraldia], Alianza, Madril, 283-304.

Perner, J. (1991): *Understanding the Representation of Mind*, Cambridge University Press, Cambridge.

Riviére, A.; Sarriá, E. eta Nuñez, M. (1994): "El desarrollo de las capacidades interpersonales y la teoría de la mente", in M. J. Rodrigo (arg.), *Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madril, 47-79.

Rodrigo, M. J. (1994*): Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madril.

Shaffer, D. R. (2002*): Desarrollo Social y de la Personalidad*, Paraninfo, Madril.

Shantz, C. (1983): "Social Cognition", in P. H. Mussen (arg.), *Handbook of Child Psychology,* [4. argitaraldia], John Willey and Sons, New York, 495-555.

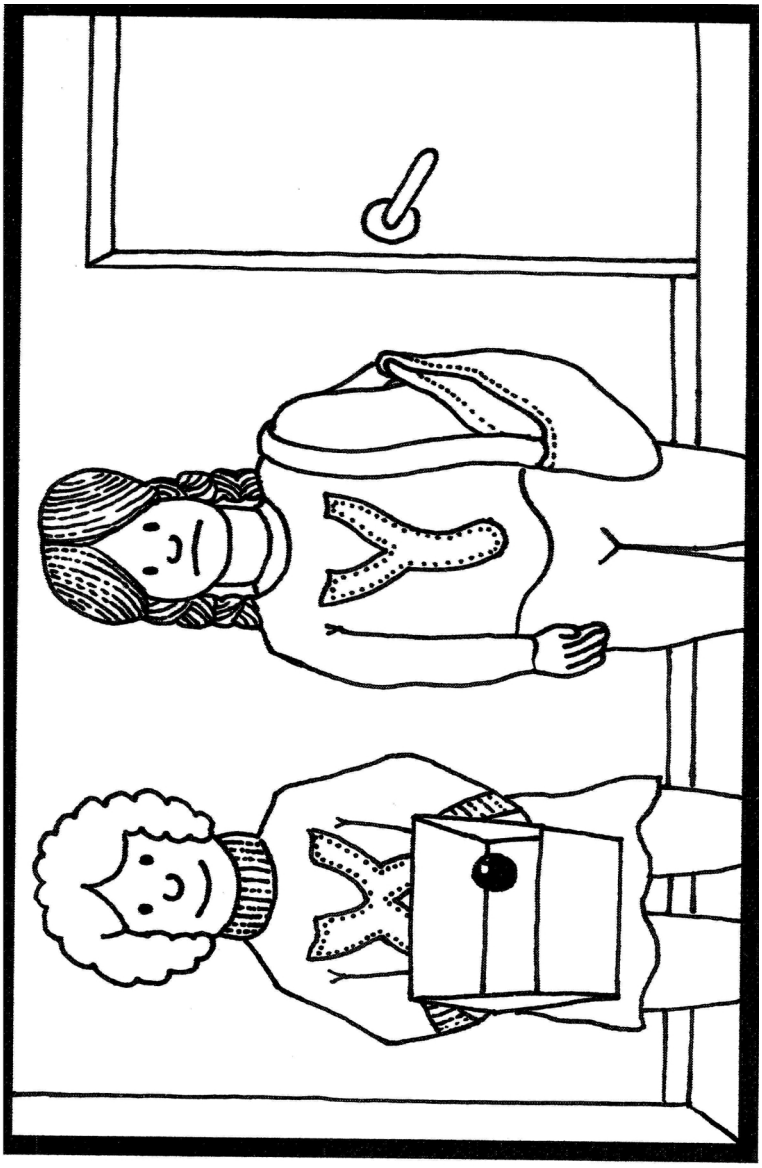
Stassen Berger, K. eta Thompson, R. A. (1997): *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*, Panamericana, Madril.

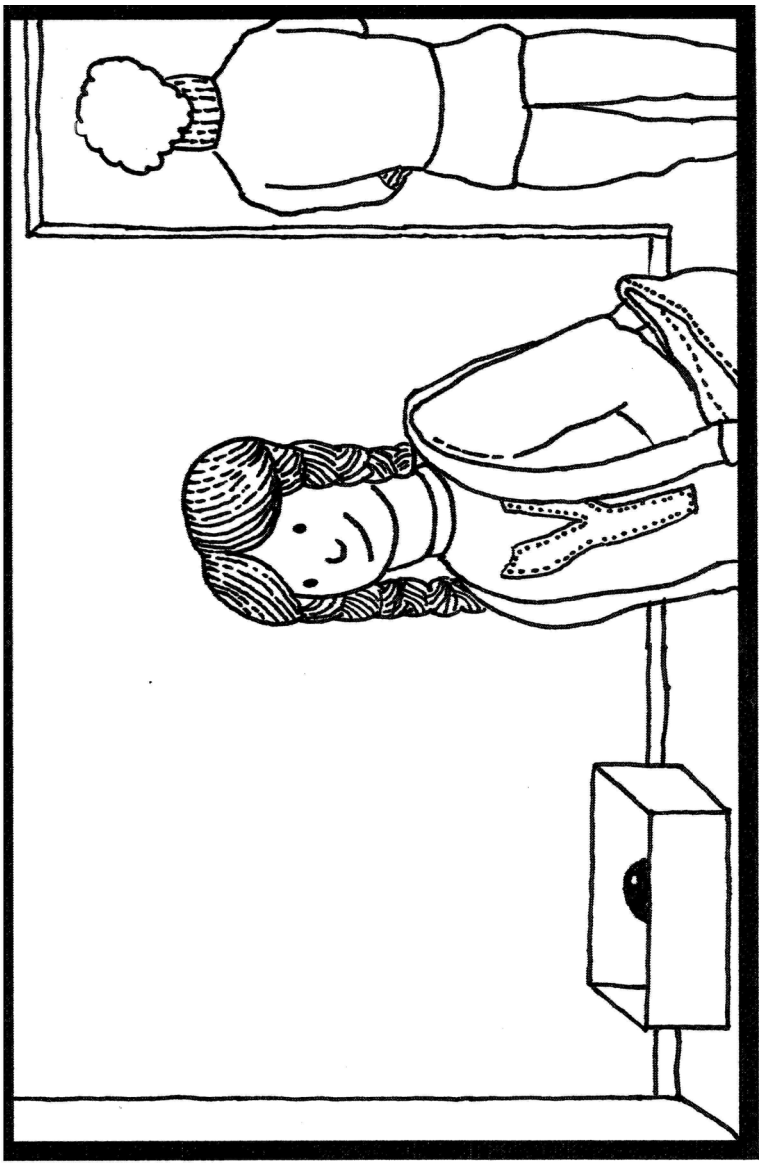
Wellman, H. M. (1990): *The Child's Theory of Mind*, MIT press, Cambridge.

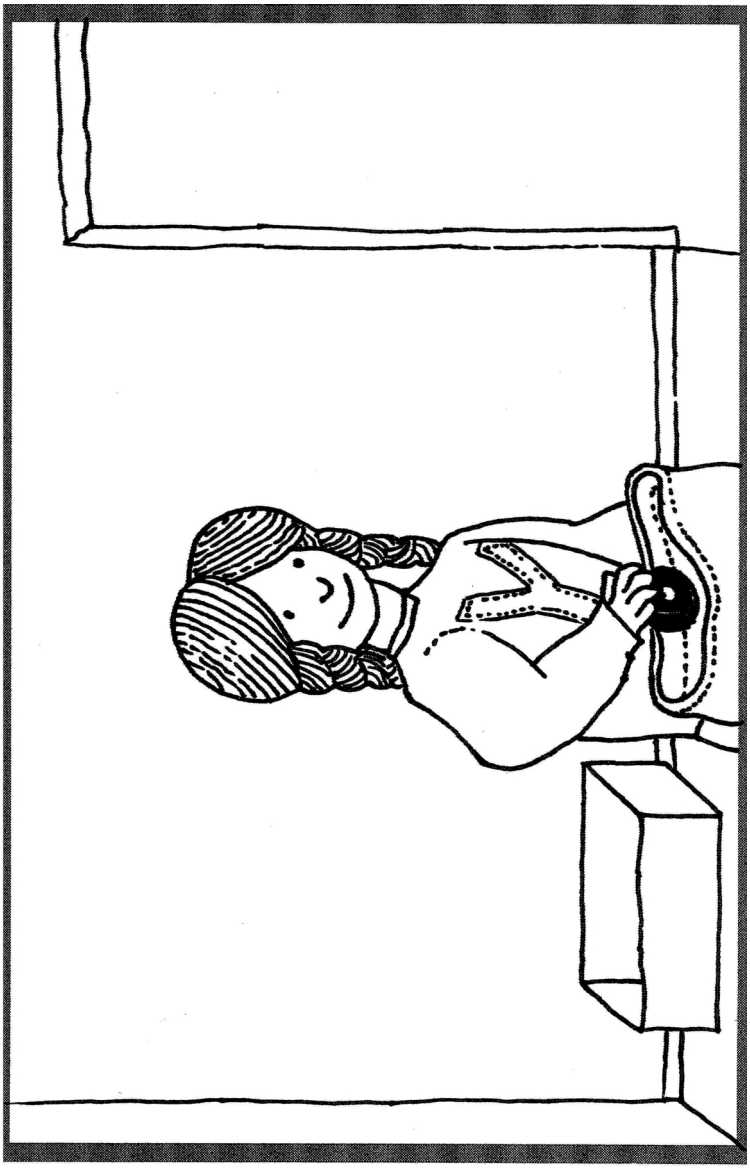
————, eta Gelman, S. A. (1998): "Knowledge Acquisition in Foundational Domains", in W. Damon (arg.) *Handbook of Child Psychology II: Cognition, Perception and Language*, John Wiley and Sons, New York, 523-573.

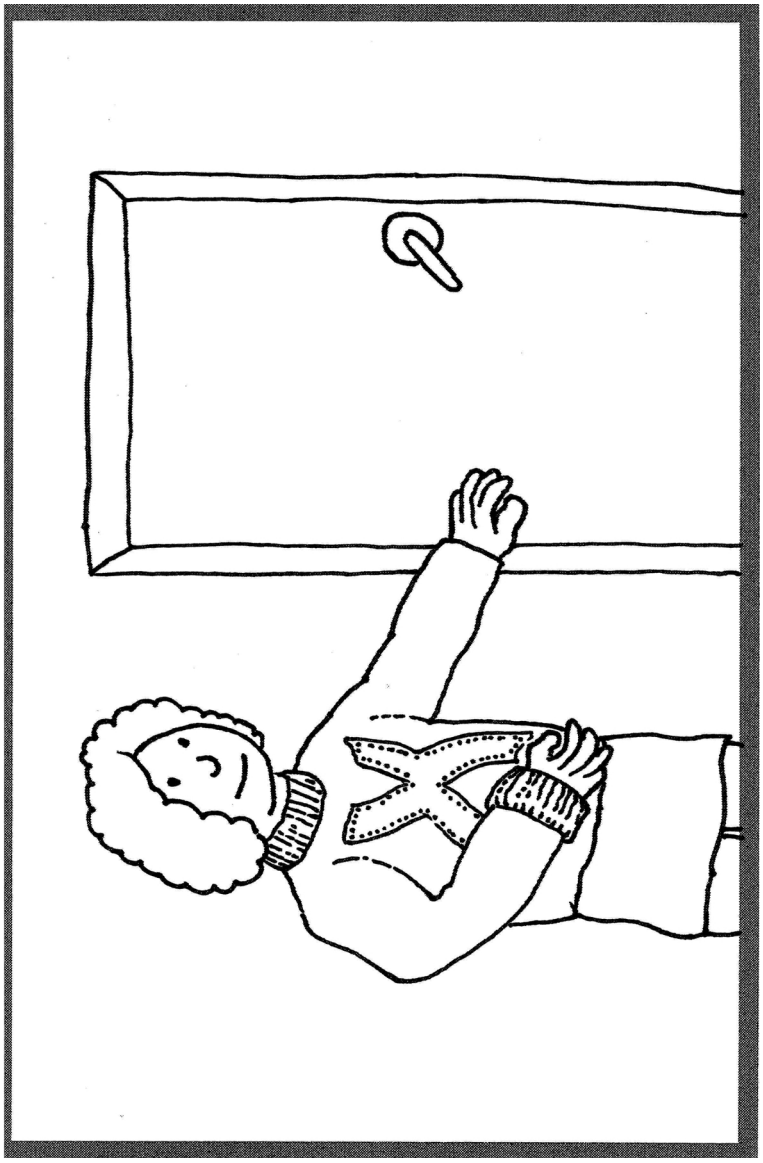
Wimmer, H. eta Perner, J. (1983): "Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception", *Cognition,* **13**, 103-128.

9.7. ERANSKINA









10. Pertsonen arteko harremanen ulermenaren garapena

Luixa Reizabal

Kapitulu honetan pertsonen arteko harremanen ulermenaren garapena deskribatuko da. Horretarako, adiskidetasun-harremanak hartuko dira erreferentziatzat, ikerketek batez ere harreman horiek jorratu baitituzte. Harreman horien ulermenaren garapena deskribatu aurretik, adiskidetasunaren definizioa eta ezaugarriak aztertuko dira.

10.1. ADISKIDETASUN-HARREMANEN DEFINIZIOA ETA EZAUGARRIAK

Adiskidetasuna bi pertsonaren artean sortzen den afektuzko harremana da (Lopez, 1985 *in* Fuentes eta Melero, 1997), eta hainbat ezaugarri ditu. Horietako batzuk lotura afektibo guztiei dagozkie; besteak beste, lagunarekiko kezka eta haren ondoan egon nahia. Beste batzuk, berriz, adiskidetasun-harremanen ezaugarri bereziak dira; hain zuzen ere, harremanak simetrikoak eta borondatezkoak izatea, horietan arazoak partekatzea, eta leialtasuna (Fuentes eta Melero, 1997).

Oro har, adiskidetasuna, alde batetik, harreman *diadikoa* da; alegia, bi pertsonaren artean gertatzen da. Bestalde, elkarrekikoa da; hau da, bi pertsonak elkarren lagunak izaten dira. Bestetik, borondatezkoa da; hau da, pertsonak berak aukeratzen ditu bere adiskideak. Gainera, adiskidetasuna harreman iraunkorra izaten da, gehienetan asko irauten baitu. Afektuzkoa da, lagunen artean afektuzko loturak sortzen dira-eta. Simetrikoa, lagunek posizio berdina baitute. Gainera, gizabanakoari interesatzen zaio zer gertatzen zaion lagunari. Adiskideek elkar zaindu eta babesten dute, eta elkarri segurtasuna ematen diote. Halaber, adiskidetasun-harremanak garatzeko, beharrezkoa da pertsonak lagunaren ikuspegia hartzeko eta haren sentimenduekin bat egiteko gaitasuna izatea. Pertsonak onartu egiten ditu lagunaren alde onak zein txarrak. Lagunarengan konfiantza osoa izaten du, eta harekin zintzo eta leialtasunez jokatzen du. Pertsona adiskideari laguntzeko prest egoten da. Halaber, lagunen arteko komunikazioa estua eta konbentzionalismorik gabekoa izaten da. Azkenik, lagunek hurbil egon nahi izaten dute, eta urruntzen direnean edo harremana eteten dutenean tristura, herstura eta antzeko sentimenduak izaten dituzte (Lopez, 1985 *in* Fuentes eta Melero, 1997).

10.1. irudia. Adiskidetasuna bi pertsonaren artean sortzen den afektuzko harremana da (argazkia: www.missiontogether.org.uk).

Gizarte-harremanen artean, adiskidetasuna da garrantzitsueneko bat hainbat arrazoi direla medio. Batetik, harreman horiei esker gizabanakoak berdinkideen taldean sartzeko aukera izaten du. Bestetik, adiskidetasun-harremanek handitu egin dezakete autoestimua, gizabanakoak sentitzen baitu besteek lagun izateko aukeratu dutela eta balioetsi egiten dutela. Hori guztia dela-eta, adiskidetasuna gizakiek asko balioesten duten harremana da, eta, adiskiderik ezean zein adiskidetasun-harremanak etetean, bakardade- zein errefusa-sentimenduak gara ditzakete (Fuentes eta Melero, 1997).

10.2. ADISKIDETASUN-HARREMANEN ULERMENAREN GARAPENA

Adiskidetasun-harremanak garatu egiten dira bizi-zikloan zehar. Aldatu egiten dira adiskidetasunaren esanahia, lagunekin dugun portaera, haiei buruz pentsatzen duguna, haiengandik espero duguna eta lagunak izatea ala ez izatea baldintzatzen duten aldagaiak (Fuentes eta Melero, 1997). Orain, adiskidetasun-erlazioei buruzko ezagutzan haurtzaroan eta nerabezaroan gertatzen diren aldaketa nagusiak aztertuko ditugu. Horretarako oinarritzat hartuko dugu Fuentes-ek eta Melero-k (1997) egindako deskribapena, zeina Damon (1977), Youniss eta Volpe (1978), Youniss (1980), Selman (1981), Hartup (1983) eta Furman eta Bierman (1983) ikertzaileek egindako lanetan oinarritzen baita.

10.2.1. Adiskidetasun-harremanen ikusmoldea haurtzaro goiztiarrean

Gehienetan haurrek haiek ibiltzen diren tokietan egoten diren haurrak aukeratzen dituzte haurtzaro goiztiarrean lagun izateko, eta, horren ondorioz, lagunak auzoak zein ikaskideak izaten dira. Bigarren edo hirugarren urtera arte, gutxi gorabehera, haurrek gehienetan kide bakar batekin izaten dituzte eragintrukeak, eta ez dute sexuaren araberako hobespenik adierazten. Hirugarren urtetik

aurrera, berriz, haurrak hasten dira taldean jolasten. Gainera, sozializazio-agenteek sexuaren arabera jolas jakin batzuetan jarduteko irakatsi diete, eta, horren ondorioz, bere sexuko haurrak nahiago izaten dituzte jolasteko, antzeko jolasak atsegin dituztelako (Fuentes eta Melero, 1997).

10.2. irudia. Haur txikiek gehienetan haiek ibiltzen diren tokietan egoten diren umeak aukeratzen dituzte lagun izateko (argazkia: L.Reizabal).

Adin horretako haurrek dute adiskidetasun-harremanen inguruko ikusmolde berezi bat. Alde batetik, adiskidetasuna uneko eragin-truketzat hartzen dute, eta, ondorioz, eragin-trukea amaitzen denean amaitzen da adiskidetasuna. Ildo horretatik, haurrek adiskidetasun-harremanak laburrak direla uste dute. Bestetik, adiskidetasunaren ikusmolde egozentrikoa dute (Selman, 1981); hau da, adin horretako haurrek lagunak beren interesetan oinarrituz deskribatzen dituzte. Hala, haur batek honako hau esan dezake: *"Jon nire laguna da, koloretako margoak uzten dizkidalako"*.

Bestalde, lagunak deskribatzen dituzte haien kanpoko ezaugarri fisiko ikusgaietan oinarrituz *("Jon nire laguna da indartsua delako"*). Bestetik, haurrek jolasak eta mesedeak erabiltzen dituzte, adiskidetasun-harremanak atxikitzeko zein finkatzeko. Hori dela-eta, laguntzat hartzen dituzte jolaskiderik onenak, eta arbuiatu egiten dituzte haiekin gaizki portatzen direnak (adibidez, haiekin borroka egiten dutenak edo jostailuak kentzen dizkietenak).

Harremanak "emandako"tzat eta askotan botereak "ezarritako"tzat hartzen dituzte; hau da, haien iritzian, ez dira adostuak eta elkarrekiko ongizatean oinarrituak, inposatuak baizik. Hori agerian gelditzen da batez ere maila ezberdinekoen arteko harremanen kasuan (lidergo- eta autoritate-harremanetan adibidez), bestearen nagusitasuna txintik ere esan gabe onartzen denetan (Gonzalez eta Padilla, 1990). Agintearen ikusmolde hori agerian geratzen da moralaren garapenean.

10.2.2. Adiskidetasun-harremanen ikusmoldea tarteko haurtzaroan

Tarteko haurtzaroan, adiskidetasun-harremanen ikusmoldearen garapenean bi aro bereizi ohi dira. Lehena 5.-6. urtean hasten da gutxi gorabehera, eta zortzigarren urtera arte irauten du. Aro horretan haurrentzat adiskidetasuna beren interesak lortzeko baliagarria den norabide bakarreko harremana da (*"Lagunak gara, jostailuak uzten dizkidalako"*).

Adin horretatik aurrera, berriz, elkarrekikotasuna agertzen da, eta adiskidetasun-harremanen ardatz nagusi bilakatzen da. Hala, harremanek parte-hartzaile guztientzat onak izan behar dutela ulertzen dute. Hala ere, 10-11 urtera arte elkarrekikotasuna soilik dagokie gauzen trukeari *("Lagunak gara gauzak trukatzen ditugulako"*) eta laguntza instrumentalari (*"Lan bat egiten dugunean, elkarri laguntzen diogulako"*).

8. urtetik aurrera ere, haurrek lagunak deskribatzen dituzte barneko ahalmen abstraktu komunen arabera *("Jon nire laguna da, hainbat pentsamendutan bat gatozelako"*), eta adiskidetasuna definitzeko aipatzen hasten dira elkarrenganako konfiantza, afektua, kezka, begirunea eta antzekoak. Horren ondorioz, tarteko haurtzaroan haurrek dagoeneko ez dituzte hartzen adiskidetasun-harremanak uneko eragin-truketzat, harreman iraunkorragotzat baizik. Izan ere, harremanek irauten dute elkarrekikotasunak irauten duen bitartean.

Elkarrekikotasuna garatuz geroztik, halaber, norberaren interesak ez du zehazten harremanen ikusmoldea, eta haurrek orduan ulertzen dute inplikatutako guztientzat onak izan behar dutela. Hala, haur batek honako hau esan dezake: *"Jon nire laguna da, behar dugunean elkarri laguntzen diogulako"*. Gainera, haurrek ez dituzte harremanak "emandako"tzat edo botereak "ezarritako"tzat hartzen, baizik eta elkarren arteko adostasunean oinarritutakotzat.

10-11 urtetik aurrera elkarrekikotasuna hedatzen da pentsamenduetara, sentimenduetara eta sekretuetara, eta, ondorioz, adin horretatik aurrera, haurren aburuz lagunak dira arazo psikologikoak (bakardadea, tristura eta antzekoak) gainditzen elkarri laguntzen diotenak eta gatazkak izan arren lagun izaten jarraitzen dutenak (Damon, 1977; Selman, 1980).

10.3. irudia. 10-11 urtetik aurrera elkarrekikotasuna hedatzen da pentsamenduetara, sentimenduetara eta sekretuetara (argazkia: www.vish.me.uk).

10.2.3. Nerabeek adiskidetasun-harremanen inguruan duten ikusmoldea

Nerabeen ustez, adiskidetasun-harremanak elkarrenganako konfiantzan, intimitatean, afektuan, komunikazioan eta ezagutzan oinarritutako iraupen handiko harremanak dira (Fuentes eta Melero, 1997). Nerabeek lagunak balioesten dituzte batez ere haien ezaugarri psikologikoengatik, eta, ondorioz, bakardadea, tristura, depresioa eta antzeko arazo psikologikoak gainditzeko pertsonarik egokienak direla uste izaten dute. Lagunak arazoak gainditzeko elkarri laguntza ematen dioten eta leialtasuna adierazten duten pertsonatzat hartzen dituzte (Fuentes eta Melero, 1997). Hori guztia dela-eta, askotan lagunak lagun-min bilakatzen dira (Oliva, 1999).

10.3. LABURPENA ETA ONDORIOAK

Adiskidetasuna bi pertsonaren artean sortzen den afektuzko harreman berezia da. Adiskidetasun-harremanak aldatu egiten dira bizi-zikloan zehar. Hemen adiskidetasun-harremanen ulermena aztertu dugu nerabezarora arte. Ikusi dugunez, haurtzaro goiztiarrean adiskidetasunaren ulermena nahiko egozentrikoa da; gainera, adiskidetasuna “ezarritako” eragin-truke laburtzat hartzen da. Denbora pasatu ahala, ikusmolde hori aldatu egiten da, eta elkarrekikotasuna adiskidetasun-harremanen ulermenaren ardatz bihurtzen da. Hala, nerabeen ustez, adiskidetasuna elkarrenganako konfiantzan, afektuan eta antzekoetan oinarritutako harreman luzea da. Zalantzarik gabe, adiskidetasun-harremanek garrantzi handia dute pertsonentzat, bizi diren artean, eta, ondorioz, zaindu eta bultzatu beharreko harremanak dira.

10.4. GAIARI BURUZKO GALDERAK ETA ARIKETA PRAKTIKOA

1. Saia zaitez laburtzen, honako taula honetan, nola garatzen den adiskidetasun-harremanen ulermena nerabezarora arte.

Pertsonarteko harremanen ulermena			
		EDUKIA	*ADIBIDEAK*
HAURTZAROA	GOIZTIARRA		
	TARTEKOA		
NERABEZAROA			

2. Ariketa praktikoa: adiskidetasunaren ulermenaren garapena.

   Ariketaren helburua da hainbat adinetako haurrek adiskidetasuna nola ulertzen duten aztertzea. Ariketa egiteko, 3 gizabanako behar dira: 6-7 urteko bat, beste bat 6-7 urtetik nerabezarora bitartekoa (hau da, oraindik pubertaroko aldaketarik jasan ez duena), eta nerabe bat. Ariketan, Fuentes eta Melero-ren elkarrizketa-protokoloa erabiliko dugu gizabanako

bakoitzarekin, bakarka. Kasetez grabatuko da, eta gero gizabanako bakoitzaren erantzunak transkribatuko dira. Haurrak oso txikiak badira, ezin izango zaizkie zenbait galdera egin. Beste batzuk, berriz, aldatu egin beharko dira, haurrek uler ditzaten. Oso garrantzitsua da konfiantzazko giro bat lortzea haur txikiekin. Horretarako, jarduera ludikoren bat egin daiteke elkarrizketa egiten hasi aurretik. Jolas sinbolikoa ere erabil daiteke (adibidez: *"Orain lagunak izaten jolastuko gara"*).

ELKARRIZKETA-PROTOKOLOA (Fuentes eta Melero, 1997)

• Adiskidetasunaren ikusmoldea, garrantzia eta izaera.

- *Zer da zuretzat lagun bat?*
- *Zure lagunen artean zer dago neska ala mutil gehiago? Zergatik?*
- *Zenbatetik behin (astean, hilean zenbat aldiz) egoten zara haiekin?*
- *Non ezagutu zenituen zure lagunak? Ikastolan, auzoan, kirola egiten…*
- *Lagun moduan zer dituzu gustukoago, neskak ala mutilak? Zergatik?*
- *Zure ustez, garrantzitsua al da lagunak izatea? Zergatik?*
- *Nola uste duzu sentituko zinatekeela lagunik ez bazenu? Zergatik? (Imajina ezazu lagunik ez duzula. Nola sentituko zinateke?)*
- *Zer espero duzu zure lagunengandik?*
- *Zer sentitzen duzu zure lagunenganako?*
- *Zer uste duzu dela garrantzitsuena adiskidetasun-harremanetan?*
- *Zer jarduera egiten duzu zure lagun mutilekin? Eta neskekin?*
- *Zer duzu gustukoago, beste lagun batekin bakarka egotea ala bat baino gehiagorekin egotea? Zergatik?*

• Lagunak egiteko prozesua: hautatzea, zaintzea eta adiskidetasuna amaitzea.

- *Nola lortzen duzu beste pertsona baten lagun izatea?*
- *Izan al zintezke zure adineko edozeinen lagun? Zergatik?*
- *Nola aukeratzen dituzu zure lagunak?*
- *Izan al zintezke zure aitaren lagun? Eta zure amarena? Eta zure anaia/nebarena edo ahizpa/arrebarena? Zergatik?*
- *Izan al zintezke zu baino askoz ere zaharragoa den pertsona baten lagun? Eta zu baino gazteagoa den batena? Zergatik?*
- *Zerbait egin behar al da pertsona baten lagun izaten jarraitzeko? Zer? Zergatik?*
- *Zer sentitzen duzu lagunekin haserretzen zarenean?*
- *Zergatik haserretzen zarete?*

- *Nola konpontzen duzue arazoa?*
- *Zergatik utz diezaioke pertsona batek beste baten lagun izateari?*
- *Noizbait gertatu al zaizu hori? Zergatik gertatu zen? Nola sentituko zinateke gertatuko balitzaizu?*
- *Uste al duzu zure egungo lagunak betiko lagunak direla? Zergatik?*

• Lagunak/ezagunak eta lagun-hurkotasuna.

- *Berdina al da lagun guztiekin duzun adiskidetasun-maila? Zergatik? Zer ezberdintasun dago haien artean?*
- *Ba al duzu beste lagunak baino "lagunagoa" den norbait?*
- *Zer sentitzen duzu "lagunagoa" den lagun horren aldera? Zer jarduera mota egiten duzu berarekin?*
- *Nola eta zergatik duzu lagun horrekiko adiskidetasun berezi hori?*
- *Izan al zenezake lagun hurko bat baino gehiago? Zergatik?*

Behin elkarrizketak egin eta gero, komeni da honako informazio honi buruzko txosten bat egitea:

- Gizabanako bakoitzaren datuak: adina, sexua, norekin bizi den, ikastolara joaten den ala ez…
- Elkarrizketaren testuingurua (tokia, ordua…).
- Gizabanako bakoitzaren erantzunak (hitzez hitz).
- Gizabanakoen erantzunen arteko aldeen azalpena, horien inguruko iruzkina eta teoriarekiko adostasuna/ezadostasuna.
- Ariketaren ondorioak, hura egiteko zailtasunak, eta iritzia.

10.5. BIBLIOGRAFIA

Damon, W. (1977): "Companionship and Affection: the Development of Friendship", in Damon (arg.), *The Social World of the Child*, Jossey Bass, San Francisco.

Fuentes, M. J. eta Melero, M. A. (1997): "Evolución y funciones de las amistades en la infancia y la adolescencia", in C. Barajas *et al.* (arg.): *Perspectivas sobre el desarrollo psicológico: teoría y prácticas*, Pirámide, Madril, 303-314.

González, M. M. eta Padilla, M. L. (1990): "Gizarte-ezagutza eta garapen morala eskolaurreko urteetan", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll (arg.), *Garapen psikologikoa eta hezkuntza I,* UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo, 209-224.

Furnam, W. eta Bierman, K. L. (1982): "Developmental Changes in Young Children's Conceptions of Friendships", *Child development,* **54**, 549-556.

Hartup, W. W. (1983): "Peer Relations", in P. H. Mussen (arg.), *Handbook of Child Psychology IV*, John Wiley and Sons, New York, 103-196.

Oliva, A. (1999): "Desarrollo social durante la adolescencia", in J. Palacios; A. Marchesi eta C. Coll (arg.*) Desarrollo psicológico y educacion I* [2. argitaraldia], Alianza editorial, Madril, 493-517.

Selman, R. (1981): "The Child as Philosopher", in S. R. Asher eta J. M. Gottman (arg.*), The Development of Children's Friendships*, Cambridge University Press, New York.

Youniss, J. (1980): *Parents and Peers in Social Development: a Sullivan-Piaget Perspective*, University of Chicago Press, Chicago.

———— eta Volpe, J. (1978): "A Relational Analysis of Children's Friendships", in W. Damon (arg.*) New Direction for Child Development*, Jossey-Bass, Londres.

LAUGARREN ATALA: Ezagutza sozietalaren garapena

11. Ekonomiaren inguruko ezagueraren garapena

Luixa Reizabal, Denis González, Kizkitza Sadaba

Kapitulu honen helburua hau da: ekonomiari buruzko ezagutzaren inguruan eginiko ikerketak berrikustea eta, horietatik eratorritako ondorioetan oinarrituz, ekonomiari buruzko ezagutzaren garapena deskribatzea. Horretarako, kapitulua honako atal hauetan antolatu dugu: lehenik eta behin, ekonomiaren esanahia argituko dugu. Gero, ekonomiari buruzko ezagutzaren garapenaz aztertu diren gaiak aipatuko ditugu. Hurrena, ekonomiaren ulermenaren garapena deskribatuko dugu. Hori egin eta gero, gaiaren ondorioak azalduko ditugu. Kapituluan zehar azaldutako guztia hobeto barneratzeko, irakurleari bi ariketa proposatuko zaizkio, eta, azkenik, kapituluan agertutako aipuak jasotzen dituen bibliografia eskainiko da.

11.1. SARRERA: EKONOMIAREN ESANAHIA

Esan daiteke ez dagoela ekonomikoa dena eta ez dena bereizteko irizpide argirik, ekonomiaren esanahia kulturaren eta historiaren araberakoa da eta (Webley, 2005). Adibidez, gaur egun gure kulturan dirua ekonomiaren ezinbesteko elementutzat hartzen da. Dirua, ordea, ez da dena. Izan ere, arazo ekonomiko asko dirurik erabili gabe bideratu daitezke. Garai batean, gizakiak dirurik gabe bizi ziren, eta oraindik ere dirurik gabeko ekonomiak dituzten zenbait kultura daude. Adibidez, 1976an, Kanbodiako khmer gorrien gobernuak diru mota oro ezeztatu, eta herrialdea dirurik gabeko ekonomia batean eduki zuen hiru urtez. Erabaki horren emaitzak ez ziren oso onak izan, baina agerian geratu zen posible dela dirurik gabeko ekonomia bat izatea (EMVI, 2006). Halaber, gauza askoren salneurria ez da dirutan neurtzen. Legea hautsi duen batek, adibidez, kartzela-zigorraren bitartez ordaintzen dio gizarteari bere zorra.

Alabaina, gaur egun onartzen da, oro har, ekonomia dagokiela giza premiak asetzeko beharrezkoak diren zerbitzuen eta ondasunen ekoizpenari eta banaketari. Hala, egungo ikusmoldearen arabera, ekonomia da ondasunak lortzearekin, maneiatzearekin eta banatzearekin (adibidez erostearekin, saltzearekin, maileguekin, bankuekin…) zerikusia duen gizarte-munduaren zatia (Webley, 2005). Hori da, hain zuzen ere, kapituluan erreferentzia gisa hartuko dugun ekonomiaren definizioa.

11.1. irudia. Kanbodian zegoen dirua, 1976an khmer gorrien gobernuak diru mota oro ezeztatu aurretik (iturria: www.eumed.net).

11.2. EKONOMIAREN ULERMENAREN GARAPENEAN AZTERTU DIREN GAIAK

Ekonomiaren inguruan haurrek duten ezagutza aztertzeko egin diren ikerketetan, batez ere, helduen mundu ekonomiko-legalaren ulermena jorratu da; besteak beste, diruaren, bankuen, ekonomia-trukearen eta antzekoen ulermena. Ez, ordea, *ekonomia beltza* delakoarena.

Badira ikerketa batzuk, bankuekin erlazionatutako guztiaren inguruko ezagutzaren garapena aztertu dutenak; adibidez, aurreztea, inbertsioa, mailegua, interesak eta antzeko gaiak. Badira, halaber, ikerketak diruarekin erlazionatutako guztiaren ulermenaren inguruan. Horietan ikergaiak dira, adibidez, diruaren jatorria, balioa eta funtzioa. Aztertu den beste gai bat salerosketa-prozesua da; besteak beste, irabazia, salgaien banaketa eta handizkako zein xehekako salmenta. Gai horiez gain, ikertu dira aberastasunaren gizarte-banaketa, gizarte-estratifikazioa eta ekonomia-jokabidea.

Orain arte aipatutako ikerketak helduen ekonomia-munduaren ezagutzaren garapenari buruzkoak dira. Alabaina, haurrek helduen ekonomian parte hartzen dute, besteak beste, paga gastatuz nahiz, zenbait egoeratan, kalean gauzak salduz. Gainera, haurrek beren ekonomia-mundu berezia dute, *haurren ekonomia-mundu autonomoa* deritzona (Webley, 2005: 54). Horretan, haurren arteko ekonomia-harremanak gertatzen dira. Zoritxarrez, mundu horri buruz ikerketa bakan batzuk besterik ez daude.

Ikerketa horiei guztiei esker, ezagunak dira ekonomiari buruzko ulermenaren garapenaren zenbait eredu. Hurrengo atalean horiek deskribatzeari ekingo diogu.

11.3. EKONOMIARI BURUZKO EZAGUTZAREN GARAPENAREN EREDUAK

Atal honetan, ekonomiaren inguruko ezagutzaren garapena deskribatuko da. Deskribapen hori bi ataletan antolatu dugu: lehenengoan, haurrek helduen ekonomia-munduaren inguruan duten ulermenaz arituko gara; bigarrenean, berriz, haurrek ekonomia-eragile gisa duten eginkizunari erreparatuko diogu.

Helduen ekonomia-munduari dagokionez, gai batzuen ezagutza nola garatzen den aztertuko dugu. Hona hemen gaiok: diruaren jatorria eta funtzioa, ekonomia-trukea eta bankuak. Haurrek ekonomia-eragile gisa duten zereginari dagokionez, berriz, honako hauek aztertuko dira: paga eta beste diru-iturriak, aurreztea, eta haurren ekonomia-mundu autonomoa (Webley, 2005). Aberastasunaren gizarte-banaketa eta gizarte-estratifikazioa ikertu diren arren, ez ditugu kapitulu honetan jorratuko, zeren eta, ekonomiarekin zerikusi zuzena duten arren, gizarteari buruzko ezagutzaren beste alor bat osatzen dutela uste baitugu, gizarte-antolaketarena, alegia (ikus I. kapitulua).

11.3.1. Helduen ekonomia-munduaren ulermena

11.3.1.1. Diruaren jatorria eta funtzioa

Askotan aztertu da nola garatzen den diruaren jatorriaren eta funtzioaren ulermena. Gai horren inguruko lehen lanak egin ziren XIX. mendearen bukaeran. Adibidez, Ana Köhler-ek 1897an idatzi zuen *Diruaren esanahia haurrengan* izenburuko liburua (ikus II. kapitulua). XX. mendean, berriz, Binet-ek eta Simon-ek (1908) txanponen ezagutzari buruzko zenbait proba sartu zituzten beren adimentestean. Horietako bat txanponak bereiztean zetzan. Autore horiek ikusi zuten 8 urteko haurren herenak eta 9 urteko guztiek eginbeharra ondo egiten zutela (Delval, 1989).

11.2. irudia.
Ovide Decroly (1871-1932)
(Argazkia: www.erzwiss.uni-hamburg.de)

Geroago, 1929. urtean, Decroly pedagogo belgikarrak bere *Psikogenesiari buruzko ikerketak* (*Etudes de Psychogenèse*) liburuaren kapitulu batean hauxe deskribatu zuen: neskato baten ekonomiaren inguruko ezagutzaren garapena 3:1 urte zituenetik 6:10 urte zituen arte. Hain zuzen ere, honako gai hauek aztertzen ziren lan horretan: txanponak ezagutzea, diruaren balioa, salerosketa-prozesua, lanaren eta diruaren arteko erlazioa eta antzeko gaiei buruzko ezagutzaren garapena. Lan hori oso interesgarria zen, argi deskribatzen zuelako ekonomiaren inguruko ezagutzaren garapena; baina emaitzak ezin dira orokortu behaketak soilik gizabanako bati zegozkion eta (Delval, 1989).

1950eko hamarkadan, ostera, Strauss eta Schuessler (Schuessler eta Strauss, 1950; Strauss eta Schuessler, 1951; Strauss, 1952) ikertzaileek azterlan interesgarri bat egin zuten diruaren jatorriari eta funtzioari buruzko ezagutzaren garapenaz. Lagineko haurrak $4_{1/2}$ urtetik $11_{1/2}$ urtera bitartekoak ziren, eta bi gizarte-klasetakoak. Guztira, 141 haur estatubatuar izan ziren. Erabili zuten prozedura adinaren araberakoa zen. Txikienei hainbat txanpon erakutsi zizkieten, ezagutzen ote zituzten jakiteko. Horrez gain, haurren jokabideari behatu zioten, dendetan jolasten ziren bitartean. Zaharrekin, berriz, elkarrizketa bat erabili zuten, besteak beste, txanponen ezagutzaz, diruaren eta erostearen arteko erlazioaz, salgaien prezioaz eta salerosketa-prozesuaz.

Strauss-ek (1952) 9 mailatan sailkatu zituen haurren erantzunak. Horiei *0 maila* gehitu behar zaie, ekonomiaren inguruko ezagutza-mailarik oinarrizkoena. Strauss-en maila horiek behar bezala ulertzeko, horietako batzuk deskribatuko ditugu adibide gisa. *0 maila* 3-4 urteko haurren ezagutzari dagokio. Maila horretan haurrek *dirua* hitza aipatzen dute, eta txanponak beste objektuetatik bereizten dituzte. Hala ere, oraindik ez dituzte bereizten txanponak haien artean. Halaber, ez dute sistematikoki erlazionatzen dirua erostearekin. Batez beste, 5 urte eta 4 hilabeterekin garatzen da lehen estadioa. Orduan, haurrek txanponak bereizten dituzte, eta diruaren eta erostearen arteko harremana ulertzen hasten dira. Hala, nolabait badakite diruaren bidez gauzak eros daitezkeela ("*dirua gastatzeko da*"). Alabaina, oraindik uste dute edozein objektu edozein txanponen truke lor daitekeela.

Batez beste, 6 urte eta hiru hilabeterekin garatzen da 2. maila. Orduan, haurrek ulertzen dute txanponek balio ezberdina dutela, baina uste dute zerbait erosteko balio doiko txanpona erabili behar dela; hau da, besteak beste, uste dute 2 zentimo balio duen zerbait erosteko 2 zentimoko txanpon bat erabili behar dela, eta ezin dela 5, 10, 20 edo 50 zentimoko txanponik erabili. Halaber, haurrek uste dute dendariak beti itzultzen duela dirua. Izan ere, pentsatzen dute atzerakoak ematea saleroste-prozesuaren zati dela.

Batez beste, 7 urte eta 10 hilabeterekin garatzen da 5. estadioa. Orduan, haurrek ulertzen dute txanpon bakoitzak balio bat duela. Hala, badakite txanponak balioaren arabera bereizten. Horrez gain, atzerakoak ulertzeko gai dira. Halaber, badakite salgai baten fabrikatzaileak salgaiak erosi eta langileei soldata ordaindu behar diela. Alabaina, ez dute oraindik irabazia ulertzeko gaitasunik.

Batez beste, 8 urte eta 9 hilabeterekin garatzen da 7. maila. Haurrek badakite denda baten jabeak erabiltzen duela bere irabazien zati bat, langileei soldata ordaintzeko, eta beste zati bat, beretzat gordetzen duela. Gainera, konturatzen hasten dira saltzaileak salgaiak berak ordaindu baino garestiago saldu behar dituela "*dirua behar duelako*", nahiz eta ideia hori arbuiatu, ez zaielako bidezkoa iruditzen.

Azkenik, 9. estadioan (batez beste, 11 urte eta 2 hilabete dituztela), haurrek ulertzen dute dendariak irabaziak lortzen dituela, eta onartu egiten dituzte irabazi horiek, dendariak saltzaile- eta banatzaile-lana egiten baitu. Halaber, ulertzen dute fabrika bakoitzak bere produktuak denda askori saltzen dizkiela, eta denda bakoitzak fabrika askori erosten dizkiela. Alabaina, oraindik ez dute ulertzen fabrikatzailearen eta dendariaren artean hainbat bitartekari daudela. Bitartekariren bat dagoela onartzen dutenean, berriz, uste dute ez duela inongo irabazirik eta haren zeregina garrantzirik gabea dela. Horren arrazoia ikerketan parte hartu zuten haurren adina izan daiteke; izan ere, berrikiago egin diren zenbait ikerketaren arabera (adibidez, Jahoda, 1981), arazo ekonomiko konplexu batzuen ulermenaren garapenak nerabezaroan jarraitzen du (Webley, 2005). Aipatu beharra dago Strauss-ek eta Schuessler-ek ez zutela alderik aurkitu generoaren zein gizarte-klasearen arabera.

11.3. irudia. Strauss-ek eta Schuessler-ek (1951) ikertutakoaren arabera, 11 urtetik beherako haurrek ez dute ulertzen dendariak irabaziak lortzen dituenik (argazkia: ww3.ac-cretail.fr).

Strauss-en eta Schuessler-en ikerketa abiapuntutzat hartuz, Berti eta Bombi (1979, 1981, 1988) italiar ikertzaileek egin zuten luzetarako ikerketa bat. Ikertzaile horiek aztertu zuten 3 urtetik 8 urtera bitarteko haurrek ekonomiari buruz zuten ezagutza. Horretarako, salerosketa-prozesuan diruak duen zereginari eta diruaren jatorriari buruzko elkarrizketa bat erabili zuten.

Salerosketa-prozesuan diruak duen zereginari dagokionez, Berti-k eta Bombi-k 0 estadioa eta 5 erantzun-maila bereizi zituzten. 0 estadioa diruari buruzko ezagutza ezari dagokio. Lehen estadioan, berriz, haurrek badakite dirua erosteko erabiltzen dela, baina ez dute gaitasunik txanpon eta billete guztiak bereizteko. Ikus daitekeenez, emaitza horiek bat datoz Strauss-ek eta Schuessler-ek egiaztatutakoarekin. Bigarren mailan, haurrak konturatzen dira txanpon guztiek ez dutela edozer erosteko balio. Halaber, txanponak eta billeteak bereizten dituzte, eta uste dute billeteak gauza garestiak erosteko erabiltzen direla. Hirugarren mailan dauden haurrek badakite zenbaitetan dirua ez dela aski nahi dena erosteko; hau da, ezin dela erosi dirua *txikiegia* denean. Bigarren eta hirugarren estadioen artean dagoen alderik nabarmenena honako hau da: hirugarren estadioan haurrek irizpide

kuantitatiboa erabiltzeko gaitasuna garatzen dutela. Hala, 5 urteko haur batek, adibidez, badaki ehun euroko billete batekin hamar euroko batekin baino gauza gehiago eros daitekeela, lehenak *zenbaki gehiago dituelako*. Laugarren mailan, haurrek uste dute zerbait erosteko, gauza horrek balio duen diru kopuru zehatza behar dela. Hala, maila hori bat dator Strauss-en bigarren estadioarekin. Azkenik, 5. mailan, haurrek badakite zein den atzerakoen funtzioa: konpentsatzea erositakoaren prezioaren eta emandako diruaren arteko aldea.

Berti-ren eta Bombi-ren ikerketa Strauss-ena baino zabalagoa da. Alde batetik, laginean Strauss-ek baino haur txikiagoak sartu zituzten, eta, horri esker, Berti-k eta Bombi-k ekonomiari buruzko ideiak nola sortzen diren aztertzeko aukera izan zuten. 0 estadioan zeudenek ere dirua erostearekin erlazionatzen zuten. Horrez gain, ikerketari esker, ohartu ziren salerosketa-prozesuaren ikusmoldea aldatu egiten dela denbora pasatu ahala. Hala, haurrek hasieran salerosketa erritualtzat nahiz ohituratzat hartzen dute, eta, denbora pasatu ahala, haien ikusmoldea aldatu egiten da, eta ikasten dute prozesu horretan diruaren eta ondareen arteko erlazio bat dagoela. Halaber, Berti-ren eta Bombi-ren ikerketaren emaitzek hobeto deskribatzen dute diruaren ulermenaren garapenaren hasiera.

Diruaren jatorriari dagokionez, Berti-k eta Bombi-k lau maila bereizi zituzten. Lehenengoan (4-5 urte), haurrek ez dakite zein den diruaren jatorria. Bigarren mailan, aldiz, uste dute diruak ez duela zerikusirik lanarekin. Adibidez, pentsatzen dute bankuak direla diru-iturri nagusia, "*dirua ematen dietelako behar dutenei*". Hirugarren mailan, uste dute diruaren jatorria dagoela dendariak ematen dituen atzerakoetan. Azkenik, laugarren mailan (7-8 urte), dirua lanarekin erlazionatzen dute; are gehiago, lana diru-iturri bakartzat hartzen dute.

Orain arte aipatutako ikerketak ikuspegi kognitibo-egiturazkoan oinarritu ziren (ikus III. kapitulua). Berrikiago zenbait autorek egindako ikerketek, berriz, testuinguruaren garrantzia azpimarratzen dute (adibidez, Bonn eta Webley, 2000; Morgado eta Vyskocilova, 2000). Hala, ikerketa horien egileek, garapenaren uniformetasunari erreparatu beharrean, laginen arteko ezberdintasunei garrantzi berezia ematen diete.

Testuinguruaren eragina azpimarratzen duten ikerketa horietako bat, Bonn eta Webley ikertzaileek 2000. urtean Hegoafrikan eginikoa dugu. Ikerketa honako hiru testuinguru hauetan egin zen: landakoan, hirikoan eta erdi-hirikoan. Landa-eremuak gehienetan, oso-oso pobreak dira eta langabezia-tasa altua dute. Hiri-eremuak, berriz, nahiko pobreak dira ere; hala ere, bertako langabezia-tasa txikiagoa da landa-eremutakoa baino. Azkenik erdi-hiriko eremuak dira aberatsenak.

11.4. irudia. Hegoafrikako landa-eremuak oso-oso pobreak dira gehienetan eta langabezia-tasa altua izaten dute (argazkia: www.pcusa.org).

Lagina 7, 9, 11 eta 14 urte zituzten 200 bat haurrez osatua zegoen. Ikertzaileek, datuak lortzeko, diruaren jatorriari buruzko bakarkako elkarrizketa bat erabili zuten. Haurren erantzunak laburrak eta zehatzak izan ziren. Halaber, erantzunek argi definituriko kategoriak islatzen zituzten. Adibidez, erantzun zuten dirua Jainkoak, jendeak, gobernuak, fabrikek eta antzekoek egiten zutela. Gutxitan aipatu zuten diruaren eta lanaren arteko erlazioa, eta erantzun askok afrikar kutsua zuten; besteak beste, Mandela eta zuriak aipatu zituzten, eta zenbaitetan, batez ere landa-inguruneko haurrek, erantzun zuten dirua meatzeetatik datorrela. Hiri-inguruneko haurren erantzunen sofistikazio-maila urriagoa izan zen. Izan ere, horien arteko erantzunik arruntenaren arabera, dirua bankuetatik eta Jainkoarengandik dator. Ez zituzten, ordea, aipatu gobernua zein lana. Ikertzaileek ez zuten garapen-eredu argirik aurkitu. Alabaina, ohartu ziren adinarekin haurrek gero eta maizago aipatzen zutela dirua gizakiek egiten dutela (lantegietan zein meatzeetan).

Beste ikerketa batean, Morgado-k eta Vyskocilova-k (2000) bi herrialdetako haurren erantzunak konparatu zituzten: hain zuzen ere, Pragako (Txekia) eta Coimbrako (Portugal) haurrenak. Erabili zuten laginean, $7_{1/2}$ urtetik $9_{1/2}$ urtera bitarteko 150 haur zeuden, 75 txekiarrak eta beste hainbeste portugaldarrak. Datuak lortzeko teknika gisa, diruaren funtzioari eta zirkulazioari buruzko elkarrizketa bat erabili zuten. Emaitzen arabera, Morgado-k eta Vyskocilova-k hau ondorioztatu zuten: txekiar haurrek, portugaldarrek baino gehiago zekitela diruaren eta ondareen zirkulazioari buruz, eta prezioen ulermen egokiagoa zutela. Bestalde, ikertzaileek egiaztatu zuten txekiarrek uste zutela aitak irabazten zuen dirua estatutik zetorrela (eta ez nagusiarengandik), ziurrenik Txekian merkatuko ekonomiarako trantsizioa gertatu berria zelako (Webley, 2005).

Oro har, testuinguruaren eragina aztertzea helburu zuten ikerketa horien arabera, badira herrialdeen arteko zein barneko ezberdintasunak. Hala ere, ezberdintasun horiek adinaren arabera gertatzen direnek baino garrantzi txikiagoa dute.

11.3.1.2. Ekonomia-trukea

Ikerketa ugari dago ekonomia-trukearen ezagutzaren garapenaz. Danziger-ek (1958), adibidez, ekonomia-munduaren inguruko lehen ikusmoldeak ikertu zituen. Horretarako, 5 urtetik 8 urtera bitarteko 41 haur australiarrez osaturiko lagin batez baliatu zen. Haurrak bulegarien, enpresaburu txikien eta eskulangileen semealabak ziren. Danziger-ek 10 galderako galdetegi bat erabili zuen. Horien artean, salerosketa-prozesuarekin erlazionaturik zeuden honako bi galdera hauek zeuden: *Denda batean zerbait erosten dugunean, zergatik ematen dugu dirua*? *Zer egiten du dendariak ematen diogun diruarekin?* (Danziger, 1958; 232 *in* Echeita, 1988).

Haurren erantzunetan oinarrituz, Danziger-ek lau estadio proposatu zituen. *Aurrekategoriala* izeneko estadioan, lehenbizikoan, dauden haurrek ez dute oraindik ekonomia-kategoriarik beren pentsamenduan. Haur horiek uste dute erostean gertatzen den diru-trukea erritual hutsa dela eta ez duela inongo helburu arrazoizkorik. *Kategoriala* izeneko estadioan, bigarrenean, berriz, haurrek ekonomiarekin erlazionaturik dauden zenbait ekintza ulertzen dituzte, baina ez dakite haien artean harremanik dagoenik, eta uste dute ekintza horiek norberaren borondatez zein moralak aginduta egiten direla. Ondorioz, ez dute ulertzen dirua ordaintzen dela jasotzen den produktuaren truke, baina badakite ez ordaintzea lapurtzea dela. Hirugarren estadioan, haurrak ulertzen hasten dira aurreko estadioan bakarturik zeuden ekintzen arteko harremana. Horri esker, ulertzen dute erosleak ematen duen dirua saltzaileak galdu duen salgaia ordaintzeko dela. Hala, saltzearen eta erostearen arteko erlazioa ulertzen dute, baina ez dakite bi ekintza horien arteko harremanak zerikusia duela beste ekintza batzuen arteko harremanarekin; hau da, besteak beste, ez dakite dendariak salgaiak erosteko erabiltzen duela ordaintzen zaion dirua. Azkenik, 4. estadioan haurrek aurreko estadioan bakarturik zeuden erlazioen arteko lotura ezartzen dute, eta harreman-sistema bat osatzen dute. Ondorioz, erostea eta saltzea harreman-sistema orokor baten zatitzat hartzen dituzte (Danziger, 1958 *in* Echeita, 1988).

Jahoda da ekonomiaren inguruko ezagutzaren garapena aztertu duen beste ikertzaile bat. Jahoda-k, bereziki, dendetan gertatzen den saleroste-prozesua landu zuen, eta ekarpen metodologiko handiak egin zituen. 1979an Jahoda-k Glasgowko langile-eskualde batean egin zuen ikerketan, 6 urtetik 12 urtera bitarteko haurrek hartu zuten parte. Ikerketa egiten hasi aurretik, Jahoda-k atariko azterketa bat egin zuen. Horretan *istorio xelebreak* delako teknika erabili zuen: ikertzaileak haur bakoitzari bi istorio kontatzen zizkion (ikus 11.1. taula), eta esaten zion bietako bat *xelebrea* zela. Haurrak, bi istorioak entzun ondoren, esan behar zuen zein zen xelebrea eta zergatik. Jahoda-k egiaztatu zuen 6 urteko haurrek ez zutela istorioetan ezer xelebrerik aurkitzen. Zaharragoek, berriz, bigarrena jotzen zuten xelebretzat.

I. istorioa:
Pertsona bat doa sagarrak erostera. Dendariak sagarrak ematen dizkio, eta erosleak dirua ematen dio horien truke.
II. istorioa:
Pertsona bat doa sagarrak erostera. Dendariak, sagarrak ez ezik, dirua ere ematen dio.

11.1. taula. Istorio xelebreak (Jahoda, 1979).

Atariko azterketa egin ondoren, bi zatiz osaturiko ikerketa bat egin zuen Jahoda-k. Lehenengo zatiaren helburua zen irabaziaren ulermena aztertzea. Horretarako *role playing* teknika erabili zuen (ikus IV. kapitulua). Lagineko haurrak banaka jarri zituen dendetan jolasten. Jolas horretan, haurrak dendariarena egiten zuen, eta zenbait ikertzailek, berriz, erosleena eta hornitzaileena. Behin zereginak banatu eta gero, jolasa hasten zen. Bertan erosleek erosten zituzten haurrak zituen salgai guztiak, eta haurrak beste batzuk eskatu behar zituen. Horretarako, jostailuzko telefono bat zuen. Hala, fabrikatzaileari deitu behar zion dendarako behar zituen salgaiak ekar zitzan. Halaber, salgai horiek zenbat balio zuten galdetu behar zion. Telefonoa jostailuzkoa izanik, haurrak berak erantzun behar zion bere buruari zein zen salgaien prezioa. Azkenik, hornitzailea dendan agertzen zen, eta haurrak dendako diruarekin ordaindu behar zizkion ekarritako salgaiak.

Ikerketaren bigarren zatian, berriz, dendan gertatzen den salerosketa-prozesuaren inguruko elkarrizketa kliniko bat egin zen. Besteak beste, elkarrizketan galdera batzuk egiten ziren, zenbait gai lantzeko: haurrek ba ote zekiten zer egiten duen dendariak ematen zaion diruarekin; irabazia ulertzen ote zuten eta ba ote zekiten nondik datorren dirua.

Oro har, Jahoda-k lortutako emaitzen arabera, haurrek sistemak apurka-apurka ulertu eta horien arteko harremanak ezartzen dituzte. Hasieran, 6 urtetik 8 urtera bitartean, ez dute truke-sistemarik ulertzen: uste dute dendan ez dela dirurik geratzen, eguna amaitzen denean dendariak jasotako dirua atzerakoak emateko erabili duelako. Dirua dagoela diotenean, berriz, uste dute dendariak txiroei emateko erabil dezakeela. Adin horretako haurrek ez dute lanbidetzat hartzen dendari izatea. Geroago, haurrek ulertzen dute dendariak salgaiak erosi behar dituela, baina uste dute fabrikakoei ordaintzen diela berak erosleei kobratzen dien adina. Bestalde, pentsatzen dute dendariak duen dirua bankutik zein beste lan batetik datorrela. Azkenik, 10 urtetik gorako haurrek badakite desberdintasunak daudela kostaprezioaren eta saltzeko prezioaren artean; hau da, badakite saltzaileak dirua irabazten duela bere lanarekin. Ikus daitekeen moduan, emaitza horiek bat egiten dute Danziger-ek lortutakoekin.

11.5. irudia. Ezkerretik eskuinera, Jahoda, Moscovici eta Tajfel 1965ean (Argazkia: www.eaesp.org)

Nabarmentzea merezi duen beste ikerketa bat Furth-ena (1980) dugu (ikus III. kapitulua). Furth-en helburua zen aztertzea nola garatzen zen haurren ezagutza sozietala eta azaltzea ezagutza horren ezaugarriak. Laginean, herri eta gizarte-jatorri ezberdineko 195 haur zeuden, 5 urtetik 11 urtera bitartekoak, eta, datuak biltzeko teknika gisa, saleroste-prozesuari buruzko elkarrizketa irekia erabili zuen. Haurrek emandako erantzunetan oinarrituz, Furth-ek 4 maila bereizi zituen ekonomiaren inguruko ezagutzaren garapenean.

Egitate pertsonalistikoak eta interpretazio-sistemarik eza izeneko estadioa, lehenengoa, 5 urtetik 6 urtera bitartean garatzen da. Horretan, haurrek ez dute ulertzen diruaren funtzioa, eta salerosketan gertatzen den diru-transakzioa esanahirik gabeko erritualtzat hartzen dute. Halaber, uste dute dirua edonola lor daitekeela, eta askok atzerakoak hartzen dituzte diru-iturri nagusitzat. Nire semetxoa hiru urte eta erdi zituela joan zen lehen aldiz bakarrik erostera. Euro bateko txanpona zeraman 25 zentimo balio zituen *Gusanitos* poltsa bat erosteko. Dendatik atera eta korrika etorri zen guregana pozarren itzuliak erakutsiz eta "*begira zenbat diru"* esanez. Gaixoak uste zuen lehen baino diru gehiago zuela.

Lehen mailako funtzio sozietalen ulermena izeneko estadioan (7-8 urte), bigarrenean, berriz, haurrek badakite diruaren oinarrizko funtzioa truke-tresnarena dela, baina ez dakite beste askorik. Hain zuzen ere, badakite dirua salgaiak ordaintzeko dela, eta badakite, gisa berean, dendariak noiz ematen dituen atzerakoak. Alabaina, oraindik ez dakite zer gertatzen den dendariari ematen zaion diruarekin. Halaber, gehienetan ez dakite edo ez dute onartzen dendariak salgaiak erosi behar dituenik. Onartzen dutenean, berriz, ez dakite bezeroek emandako diruarekin ordaindu behar dituenik.

Hirugarren estadioan (9, 10 eta 11 urte), *gatazkan dauden sistema partzialak* izenekoan, haurrek badakite dendariak salgaiak erosi behar dituela dendakoak agortzen zaizkionean, eta, horretarako, bezeroek ordaindutako dirua erabiltzen duela. Gertatzen dena da oraindik ez dutela *irabazi* kontzeptua ulertzen.

Irabaziaren ulermenak ekonomiaren ezagutzan duen garrantzia kontuan izanik, orain gai horren inguruan mintzatuko gara. Delval-en iritziz (1989), irabaziaren ulermena oztopatzen duten zailtasunak bi motatakoak dira: kognitiboak eta soziomoralak. Bi zailtasun mota horiek batera gertatzen dira. Zailtasun kognitiboak dagozkie informazio kopuru handi bat erabiltzeko zailtasunei.

Delval-ek aldezten du bi motatako zailtasun kognitiboak daudela: batetik, alde bakar bati arreta egitea eta, bestetik, kalkulatze-arazoak. Lehenengoa honako honetan datza: haurrak arazoaren alde guztiak kontrolatzeko gaitasunik ez duenez,

berarentzat deigarria den alde bakar bati adi egoten da, eta besteak ahaztu egiten ditu. Adibidez, haurrek esaten dute dendariak erosleek baino gehiago ordaindu behar duela, hari salgaiak dendara eramaten dizkiotelako eta, ondorioz, fabrikatzaileak gasolina ordaindu behar duelako. Erosleak, berriz, dendara joaten dira. Adibide horretan ikus daitekeenez, haurrek alde deigarri bati erreparatzen diote —dendariari salgaiak dendara eramaten dizkiote—, eta beste guztia ahaztu egiten dute. Kalkulatze-arazoetan, berriz, arazoa honako hau da: haurrek oraindik ez dakitela ongi egiten saleroste-prozesua ulertzeko beharrezkoak diren eragiketa aritmetikoak. Horrez gain, ez dute gaitasunik beren ezagutza aritmetikoak aurrean duten egoerari aplikatzeko. Hala, zenbait haurrek ezin dituzte bereizi handizkako prezioa eta xehekakoa, eta uste dute dendariak gehiago ordaintzen duela hark ale asko erosten dituelako.

Zailtasun soziomoralak, berriz, dagozkio uste soziomoralak ekonomiaren eremuan aplikatzeari. Zailtasun horien artean, Delval-ek bi mota bereizten ditu: morala ekonomiarekin identifikatzea eta prezio finkoa. Morala ekonomiarekin identifikatzen da, arau moralak ekonomiaren eremuari aplikatzen zaizkionean. Helduok badakigu ekonomia lege berezi batzuen mende dagoela, eta lege horiek askotan ez datozela bat bizitzaren beste zenbait eremutan erabiltzen direnekin. Esaterako, irabazia lege nagusia da ekonomia-eremuan; pertsonarteko harremanetan, berriz, elkarrekikotasuna, besteei laguntzea, justizia eta antzeko arauak dira nagusi. Gurasoak eta beste zenbait sozializazio-agente saiatzen dira arau moralak haurrei irakasten, eta, orduan, gertatzen da haurrek ekonomiari aplikatzen dizkiotela. Hala, pentsatzen dute saltzailea laguntzen ari zaigun laguna dela, behar duguna ematen digu eta. Ondorioz, uste dute lagun horrek ezin digula kobratu berari kostatu zaiona baino gehiago, hori ez bailitzateke zilegi izango.

11.6. irudia. 10-11 urtetik beherako haurrek zailtasunak izaten dituzte irabazia ulertzeko (argazkia: www.myschoollunch.co.uk)

Horrez gain, haurrek uste dute gauzek prezio *finkoa* dutela; hau da, gauzek prezio jakin bat dutela eta prezio hori aldaezina dela. Izan ere, uste dute prezioa

dela gauzen ezaugarrietako bat, kolorearekin, tamainarekin eta antzekoekin batera. Bitxiena da haurrek aldi berean uste dutela gauzen prezioa dendariak ezartzen duela. Ikus daitekeenez, kontraesana dago bi uste horien artean, baina adin horretako haurrak ez dira horretaz ohartzen.

Haurrek gainditzen dituzte *irabazi* kontzeptua ulertzeko zailtasun horiek laugarren estadioan, *Eremu Sistematiko Zehatza* izenekoan. 10-11 urtetik gorako haurrek lortzen dute estadio hori, eta, orduan, behar bezala ulertzen dute irabazia. Behin irabazia ulertu eta gero, haurrek uler dezakete dendariak irabaziak erabil ditzakeela negozioa handitzeko (Berti eta Bombi, 1988; Delval eta Echeita, 1991; Furth, 1980).

Orain arte azaldu diren ikerketen arabera, haur txikiek saltzea eta erostea ekintza fisikotzat hartzen dituzte, eta uste dute salgaien prezioa haien ezaugarri fisikoen araberakoa dela. Badirudi 8 urtetik 11 urtera bitarteko haurrek bereizirik dauden zenbait trukeren ulermen konkretua dutela (adibidez, dendariaren eta eroslearen artekoa zein fabrikaren eta dendariaren artekoa). Azkenik, nerabezaroan neska-mutilek sistema osotzat hartzen dute ekonomia (Danziger, 1958; Furth, 1980; Jahoda, 1979).

Oro har, salerosketa-prozesuaren ulermenaren garapena hemen deskribatutako ereduen araberakoa bada ere, hainbat ikerketak adierazten dute bizipen jakin batzuek eragina dutela garapen horretan.

11.7. irudia. Jahoda-k (1983) egiaztatu zuen Zimbaweko haurrek lehenago ulertzen dutela irabazia Eskoziakoek baino (argazkia: africastories.usaid.gov).

Jahoda-k errepikatu egin zuen Zimbawen 1983an 1979an Glasgowen egindako ikerketa (ikus 11.3.1.2.), eta egiaztatu zuen Zimbaweko haurrek Eskoziakoek baino bi bat urte lehenago ulertzen dutela *irabazi* kontzeptua. Litekeena da ezberdintasun hori Zimbaweko haurrek negozioekin duten esperientzia zuzenaren ondorio izatea; izan ere, haur horiek zuzenean parte hartzen dute negozioetan, eta

ez dira ikusle soilak. Ildo beretik, Delval, Díaz-Barriga, Hinojosa eta Daza (1991 *in* Delval, Enesco eta Navarro, 1994) ikertzaileek egiaztatu zuten kalean saltzen eta lanean aritzen ziren haur mexikarrek 9 urterekin ulertzen zutela zer den irabazia. Ikertzaile horien arabera, kontzeptua hain goiz ulertzea izan daiteke ekonomia-arloan izandako esperientziaren ondorio.

Fenko-k (2000), berriz, aztertu nahi izan zuen merkatu-ekonomiarako trantsizioak sozializazio ekonomikoan izan zezakeen eragina, eta horretarako Errusiako egoera aztertu zuen. Autorearen aburuz, herrialde horretan gertatu diren aldaketarik handienak diruaren zereginari eta esanahiari dagozkio. Fenko-k dio Sobietar Batasunean dirua ez zela hartzen truke ekonomikorako tresna garrantzitsutzat (izan ere, baliabide ekonomiko gutxi zegoen garai hartan, eta, ondorioz, garrantzia handiagoa zuen trukeak), ez eta estatusaren adierazletzat (estatus adierazle hobea zen norberak zuen kokapena hierarkia burokratikoan). Hori kontuan hartuz, Fenko-k ikerketa bat egin zuen 11 urtetik 14 urtera bitarteko haurrekin eta helduekin. Ikerketa horretan, Fenko-k irabazia eta beste zenbait kontzeptu ekonomikoren ulermena aztertu zuen, eta egiaztatu zuen nerabeek helduek baino hobeto ulertzen zutela zer den irabazia. Esaterako, heldu bakan batzuek ulertzen zuten negozio-pertsona baten helburua irabaziak lortzea zela. Ikerketaren emaitzetan oinarrituz, Fenko-k ondorioztatu zuen gizarte-testuinguruak berebiziko eragina duela ekonomiaren ezagutzaren garapenean; izan ere, ekonomia zentralizatu batean haziak zirenez, helduek ez zituzten izan merkatu-ekonomia ulertzeko beharrezkoak diren bizipenak.

11.8. irudia. Fenko-k (2000) egiaztatu zuenez, Errusiako nerabeek helduek baino hobeto ulertzen dute zer den irabazia (argazkia: L. Reizabal).

Salgaiak zenbat kostatzen diren balioestea dugu beste oinarrizko ezagutza ekonomiko bat, ekonomia-trukearen ulermenarekin zerikusi estua duena. Burris-ek 1983an salerosketa-prozesuaren ulermena ikertu zuen, 4-5, 7-8 eta 10-12 urteko 30 haurrez osatutako lagin batean. Haurrek salgaien prezioari buruz zekitena aztertzeko, haurrei bi objektu erakutsi, eta galdetu zien ea zein zen garestiena eta

zergatik. Burris-ek egiaztatu zuenez, haur txikienek uste zuten gauzen prezioa haien ezaugarrien araberakoa zela, bereziki ezaugarri fisikoen araberakoa. Esaterako, liburu bat eta eskumuturreko ordulari bat erakutsi zizkienean, haurrek erantzun zuten garestiena liburua zela, handiagoa zelako. 7-8 urteko haurrek, berriz, uste zuten gauzen prezioa haien zereginaren eta erabileraren araberakoa zela. Aurreko adibideari dagokionez, haurrek hau erantzun zuten: "*Eskumuturreko ordularia garestiagoa da, ordua jakiteko balio duelako, eta liburuak, berriz, irakurtzeko balio du soilik*". Azkenik, 10-12 urteko haurrek uste zuten salgaien prezioa zela horiek egiteko behar izan den lanaren eta materialaren araberakoa.

Emaitza horiek bat datoz beste zenbait ikerketatan lortutakoekin (besteak beste, Berti eta Bombi, 1988; Fox eta Kehret-Ward, 1990). Fox eta Kehret-Ward ikertzaileek, adibidez, ikerketa bat egin zuten aztertzeko nola garatzen zen prezioen ikusmoldea haurtzaro goiztiarretik helduarora. Datuak biltzeko erabili zuten istorioen teknika (ikus IV. kapitulua). Istorioan, lagun talde batek bizikleta-denda bat irekitzen du, eta finkatu behar du bizikleta bakoitzaren prezioa. Lagun bakoitzak prezioa finkatzeko irizpide bat du: baten ustez, prezioak izan behar du bizikletaren tamainaren araberakoa; beste baten ustez, berriz, bizikleta fabrikatzeko egin behar izan den lanaren araberakoa, eta abar. Behin istorioa kontatu eta gero, ikertzaileek galdetzen zieten ikerketako parte-hartzaileei ea zein zen bizikleten prezioa finkatzeko irizpiderik egokiena eta zergatik. Ikertzaileek egiaztatu zuten haurtzaro goiztiarrean irizpiderik egokiena bizikleten tamaina zela. 10 urtekoek ere bizikleten ezaugarriak aipatzen zituzten, baina onartzen zuten garrantzitsua zela bizikleta bakoitza fabrikatzeko egin behar izan den lana. 13 urtekoek, aldiz, txirringak eman duen lana ez ezik, bezeroen lehentasuna ere aipatzen zuten. Azkenik, helduek eskaria eta eskaintza ere aipatu zituzten, 13 urteko haurrek aipatutako irizpideez gain.

Siegler eta Thompson ikertzaileen arabera, orain arte aipatutako ikerketak eremu orokorreko estadiotan oinarritutakoak dira (Siegler eta Thompson, 1998; Thompsom eta Siegler 2000), eta, autore horien aburuz, egokiagoa da eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzko teorien (ikus III. kapitulua) ikuspegitik aztertzea ekonomiaren ulermenaren garapena. Uste dute prezioen ulermena, eskariak eta eskaintzak zehaztutakoa, ekonomiari buruzko teoria tolesgabearen adibide argia dela. Uste hori abiapuntutzat hartuz, Siegler-ek eta Thompson-ek (1998, 2000) gaia ikertu zuten AEBn 4 urtetik 10 urtera bitarteko haurrekin, eta honako hau egiaztatu zuten: 7 bat urte dituztenean, haurrek ulertzen dutela prezioetan eragina duten zenbait aldagai daudela; besteak beste, eskaria, eskaintza, dendetan salgaiek duten prezioa eta salmenta kopurua. Autore horien aburuz, adin horretan haurrek eraikitzen dute ekonomia-sistemari buruzko teoria tolesgabe bat, gertakari ekonomikoak azaltzeko eta iragartzeko erabiltzen dutena (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2002).

11.3.1.3. Bankuak

Ekonomiaren ulermenak biltzen ditu prezioak, irabazia eta antzeko kontzeptu abstraktuak, baina horiek ez dira ekonomia osatzen duten elementu bakarrak; ezinbestekoa da, gisa berean, bankuak eta antzeko erakundeek ekonomian duten zeregina ulertzea. Zenbait autorek bat egin dute baieztapen horrekin, eta saiatu dira erakunde horien ulermenaren garapena aztertzen, bereziki bankuena eta haien etekinena (Berti, 1999; Berti eta Bombi, 1988; Berti eta Monaci, 1998; Bonn eta Webley, 2000; Jahoda, 1981; Ng, 1983, 1985; Takahashi eta Hatano, 1994; Wong, 1989). Orain, Webley-k (2005) horien inguruan egindako berrikustea aurkeztuko da.

Jahoda dugu bankuen ulermenaren garapena aztertu duten autoreetako bat. Jahoda-k 1981. urtean ikerketa bat egin zuen, eta bertan 11, 13 eta 15 urteko haurrei bankuen funtzioekin erlazionaturiko zenbait galdera egin zizkien. Ikerketa horretatik lortutako emaitzetan oinarrituz, Jahoda-k (1981) banku-etekinen ulermenaren garapena deskribatu zuen, ezagutzarik ezatik hasten dena. Garapen hori bost mailatan gertatzen da. Lehenengoan, haurrek dirua gordetzeko leku segurutzat hartzen dituzte bankuak ("*Dirua kutxa gotor batean gordetzen dute, eta giltzaz ixten dute, inork ireki ez dezan*"; Webley, 2005: 52). Halaber, uste dute gordailuan utzitako diru kopuru bera jasotzen dela. 2. mailan, berriz, haurrek *interes* terminoa ezagutzen dute, eta badakite bankuetatik jasotzen dela gordailuan utzitako diru kopurua baino handiagoa. Jahoda-ren ikerketan, 11 urte zituzten haur gehienak zeuden lehenengo zein bigarren mailan. Hirugarren mailan, haurrek onartzen dute interesak daudela bai gordailuan bai eta maileguetan ere. Alabaina, uste dute gordailuko interesa altuagoa dela maileguetakoa baino, eta kosta egiten zaie ulertzea mailegu bat jasotzen dutenek interesak ordaindu behar dituztela. Laugarren mailan, haurrek uste dute mailegu-interesa eta gordailuarena berdinak direla. Badakite bankuek irabaziak lortzen dituztela, baina ez dakite nola. Jahoda-ren ikerketan, 15 urteko neska-mutil gehienak horietako maila batean zeuden. Azkenik, bosgarren mailan, neska-mutilek badakite mailegu-interesa gordailukoa baino handiagoa dela, eta badakite hori dela bankuek etekinak lortzeko duten bidea. Jahoda-ren lagina osatzen zuten 96 parte-hartzaileetatik 18 soilik zeuden maila horretan (Webley, 2005).

Ng-k (1983) Jahoda-k eginiko ikerketa errepikatu zuen Hong Kongen 6 urtetik 13 urtera bitarteko 96 haurrekin, eta garapen-eredu berak aurkitu zituen arren, adinetan desberdintasunak zeudela ikusi zuen. Haurrek 10 urterekin garatzen zuten bankuen inguruko ulermena, haur europarrek baino askoz ere lehenago.

11.9. irudia. Ng-k (1983) aurkitutakoaren arabera, Hong Kongeko haurrek lehenago garatzen dute bankuei buruzko ulermena europarrek baino (argazkia:www.sgi.org).

Orain arte aipatutakoez gain, badira beste gai batzuei buruzko ikerketak. Besteak beste, gai hauek ere landu dira: ekonomiari buruzko ezagutzan gertatzen diren aldaketak azal ditzaketen prozesuak, eta bankuen ulermenaren garapenean kulturaren arabera egon daitezkeen desberdintasunak.

Lehen gaiari dagokionez, Piaget-en jarraitzaileek azpimarratu dute *orekatzea* deritzon prozesuaren eragina (Jahoda, 1984). Orekatzea da pertsona batek munduaz duen ulermenaren eta ikusten duen munduaren arteko oreka bilatzea. Iraganean izandako bizipenen eta gertaera berri baten aurrean ematen den erantzunaren araberakoa da munduaren ulermena; izan ere, erantzun horren bitartez funts logikoa bila daiteke, eta, horri esker, ulermen-maila altuago bat gara daiteke.

Orekatzea aztertzeko, Jahoda-k (1981) gatazka kognitibo bat sortu nahi izan zuen haurrengan. Horretarako, lagina osatzen zuten haurrei eskatu zien azaltzeko zer egiten zuten bankuek beren langileei ordaintzeko dirua lortzeko. Haur batek uste badu gordailu-interesa eta mailegukoa berdinak direla, galdera horrek haurrarengan gatazka kognitibo bat piztu dezake, eta berak zituen usteen inguruko hausnarketa bultzatu. Gatazka kognitiboak eragina izan zuen haurrek bankuen inguruan zuten ulermenean.

Ng-k (1983) ere, gatazka kognitiboak duen eragina aztertu nahi izan zuen. Horretarako, ikerketa bat egin zuen Hong Kong hiriko nerabez osatutako lagin batekin. Gatazkak pizteko Jahoda-k erabilitako prozedurari jarraitu zion, baina, Jahoda-k ez bezala, Ng-k bankuekin zerikusirik ez zuten galderak erabili zituen. Adibidez, galdera batek honako hau zioen: "*Mutiko batek eskatu dio lagun bati 5 dolar uzteko, eta esan dio geroago ordainduko dizkiola. Zenbat diru itzuli beharko lioke lagunari?*". Jahoda-ren antzera, Ng-k ere egiaztatu zuen gatazka kognitiboak banku-interesei buruzko ulermena areagotzen duela.

Berrikiago, Berti-k (Berti eta Monaci, 1998; Berti, 1999) ikertu du bankuen ulermenaren garapenak ezagutza berregituratzea ote dakarren. Horretarako, esku-hartzeko zenbait ikerketa egin zituen, eta ohartu zen, esku-hartze programa

egokiak erabiliz gero, ekonomiaren inguruko ulermenean aldaketak eragin zitezkeela. Bertiren ustez, eremu horri buruzko ezagutzan gertatzen den berregituratzea aldaketa multzo baten ondorioa da; izan ere, pertsonak arau batzuk baztertu eta beste batzuk bereganatzen ditu.

Bankuen ulermenean kulturaren arabera egon daitezkeen aldeei dagokienez, Bonn-ek eta Webley-k (2000) hauxe egiaztatu zuten 11.3.1.1. atalean aipatu den ikerketan: Hegoafrikako haur beltzek bankuez duten ikusmoldea oso pobrea dela. Aurkikuntza hori azaltzeko, ikertzaileek argudiatu zuten haur horiek oso harreman gutxi dutela diruarekin, bankuekin eta antzekoekin. Horrez gain, Bonn-ek eta Webley-k egiaztatu zuten gizarte barneko ezberdintasunak zeudela, hain zuzen ere, landa-eremuetako haurrek (talderik txiroenak) zutela bankuen inguruko ulermenik apalena.

Ng (1985) eta Wong (1989) ikertzaileek, berriz, egiaztatu zuten Hong Kong hiriko haurrek bankuen inguruan zuten ulermena garatuagoa zegoela Zeelanda Berriko eta Estatu Batuetako haurrena baino. Autore horien ustez, aurkikuntza horrek islatzen du Hong-Kong hiriaren merkatari-izaera.

11.10. irudia. Ng (1985) eta Wong (1989) ikertzaileen iritziz, Hong Kong hiriaren merkatari-izaerak eragina du bertako haurrek bankuen inguruan duten ulermenean (argazkia: world-shots.com).

Badaude emaitza xelebreak eman dituzten zenbait ikerketa. Takahashi eta Hatano (1994) ikertzaileek, adibidez, egiaztatu zuten Japoniako haurrek bankuez zuten ulermena Hong Kongeko eta Europako haurrena baino urriagoa dela. Oro har, 11 urtetik 16 urtera bitarteko neska-mutilek bankuak segurtasun-kutxatzat hartzen dituzte. Emaitza horiek harrigarriak dira, kontuan hartzen badugu japoniar haurrak ekonomia-sistema sofistikatu batean garatzen ari direla; ondorioz, espero zitekeen ekonomiaren inguruan duten ezagutza aberatsagoa izatea (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2002).

Antzeko zerbait aurkitu zuten Leiser, Sevon eta Lévy (1990) ikertzaileek 10 herrialdetako haurrez osatutako lagin batean (Aljeria, Austria, Danimarka, Finlandia, Frantzia, Israel, Jugoslavia, Mendebaldeko Alemania, Norvegia eta Polonia). Ohartu ziren lagina 3 taldetan banatu zitekeela bankuei buruzko erantzunen sofistikazio-mailaren arabera. Batetik, daniar eta finlandiar haurrak izan ziren erantzunik landuenak eman zituztenak; ondoren, frantsesak, poloniarrak, israeldarrak eta Mendebaldeko Alemaniakoak; azkenik, algeriarrak, jugoslaviarrak, norvegiarrak eta austriarrak izan ziren erantzunik pobreenak eman zituztenak. Bi ikerketa horien emaitzen arabera, ez dirudi erlaziorik dagoenik herrialdeen estatus sozioekonomikoaren eta bertako haurrek ekonomiaren inguruan duten ulermenaren artean. Horrek adieraz dezake ekonomia-ezagutza zenbait faktoreren araberakoa dela (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2002).

11.3.2. Haurrak ekonomia-eragile gisa

Orain arte aipatu diren ikerketen helburua zen haurrek helduen ekonomia-munduaz duten ezagutza nola garatzen den aztertzea. Atal honetan, berriz, deskribatuko dira haurrek ekonomia-eragile gisa duten jokabidearen garapenaren ereduak. Jokabide horren inguruan hiru izan dira aztertu diren gaiak: batetik, paga eta beste zenbait diru-iturri; bestetik, aurreztea eta, azkenik, haurren ekonomia-mundu autonomoa. Orain, Webley-k (2005) hiru gai horien inguruan egindako ikerketak berrikusiko ditugu.

11.3.2.1. Paga eta beste zenbait diru-iturri

Haurrek dirua behar izaten dute helduen ekonomia-munduan erosiz parte hartzeko. Egun Euskal Herrian eta beste herrialde askotan oso hedaturik dagoen diru-iturri bat paga da. Espainiako estatuari dagokionez, Valentziako Unibertsitateak 2001ean egindako ikerketa baten arabera bertako haurrek 3,6 euro jasotzen zituzten astesari edo paga gisa. Hala ere, Italian, Grezian eta beste zenbait herrialdetan, ez dago paga emateko ohiturarik.

11.11. irudia. Italian eta beste zenbait herrialdetan, ez dago ohiturarik seme-alabei paga emateko (argazkia: L. Reizabal).

Gurasoek seme-alabei paga emateko moduak islatzen du gurasoek heziketari eta gurasoen eta seme-alaben arteko harremanari buruz duten ikusmoldea. Ildo horretan, Webley-k (2005) uste du funtsezkoa dela berrikustea haurren diru-iturrien inguruan egindako ikerketa bakanak. Ikerketa horiek herrialde gutxi batzuetan egin dira; hain zuzen ere, Erresuma Batuan (Furnham, 1999; Furnham eta Thomas, 1984; Waterson, 1998; Webley eta Plaisier, 1998), Frantziako estatutan (Lassare,1996), AEBn (Miller eta Yung, 1990; Mortimer, Dennehy, Lee eta Finch, 1994) eta Herbehereetan (Warnaar eta Van Praag, 1997; Zwart eta Warnaar,1997 *in* Webley, 2005).

Ikerketa horien arabera, lau herrialde horietan gurasoak hasten dira seme-alabei paga ematen haurrek 5-8 urte dituztenean, eta ematen dieten diru-kopurua adinaren araberakoa izaten da. Hala, Erresuma Batuan, adibidez, 1996an gurasoek ematen zieten, batez beste, 8-10 urteko haurrei 1,69 £, eta 11-13 urtekoei, 2,73 £ (Waterson, 1998). AEBko datuak, ostera, oso bestelakoak dira. 1997. urtean, 9-11 urtekoen herenak ez zuen pagarik jasotzen, eta paga jasotzen zuten gehienek 5 $ jasotzen zituzten. Bai Erresuma Batuan bai Frantziako estatuan, pagaren batez bestekoak inflazioak baino gorago egin du azken 25 urteetan.

Frantziar estatuan egindako ikerketek aztertu zituzten haurren diru-iturriak, eta hau aurkitu zuten: 4-7 urteko haurren diru-iturri bakarra gurasoek emandako paga dela. 13-14 urteko haurrentzat, berriz, paga jasotzen duten diruaren % 14 da soilik. Gainerako dirua honako iturri hauetatik jasotzen dute: etxeko lanetatik (% 11), egun erdiko lanetatik (% 29) eta oparietatik (% 46) (Lassare, 1996).

Webley-k eta Plaisier-ek (1998) Erresuma Batuan egindako ikerketa batean egiaztatutakoaren arabera, 5-12 urteko haurrek hiru diru-iturri zituzten; gurasoek emandako paga, oporretarako dirua eta urtebetetzeko dirua. Oporretarako eta urtebetetzeko diru kopurua nahiko handia zen (45 £ eta 75 £, hurrenez hurren).

Hainbat diru-iturri dauden antzera, diru-iturri bakoitzetik lortutako dirua modu batean gastatzen da. Nahiz eta gurasoek paga gastuetarako dirutzat hartzeko joera izan (Sonuga-Barke eta Webley, 1993), haurrek pagaren zati handi bat aurreztu egiten dute. Oporretarako dirua, berriz, gastatzeko dirutzat hartzen dute, eta erabiltzen dute denbora-pasarako eta opariak zein oroigarriak erosteko. Azkenik, urtebetetzeko dirua, arropa, zapatak eta jostailuak erosteko erabiltzen dute.

Webley-ren (2005) iritziz, gastatzeko modu horiek islatzen dute haurrek —helduen antzera— ekonomia-jarduerez pentsatzeko *buruzko kontuak (mental accounts)* erabiltzen dituztela. *Buruzko kontu* terminoa Thaler-ek (1980, 1985, 1999 *in* Webley, 2005) asmatu zuen. Autore horrek, terminoa hobeto uler zedin, pertsonen funtzionamendu ekonomikoa erakundeen kontabilitatearekin alderatu zuen. Thaler-en arabera, erakunde gehienek hainbat kontabilitate-sistema dituzte. Kontu horiek gastuei buruzko erabakiak hartzea ahalbidetzen dute. Buruzko kontuek ere, modu horretan funtzionatzen dute. Ikerketa batzuek erakutsi dute helduek buruzko kontuak erabiltzen dituztela (Thaler, 1999). Esate baterako,

helduak eta 12 urteko haurrak, sarrera galdu badute, ez dira prest egoten berriz erosteko edonorako sarrera; bai, ordea, sarrerak balio duen diru kopuru bera galdu badute (Tversky eta Kahneman, 1981; Webley eta Plaisier, 1998). Pertsonek har dezakete sarrera galdu izana aisiarako *buruzko kontua*ren galeratzat (hustu egin da). Ostera, galdutako dirua buruzko kontu *orokor* baten zatitzat hartzen dute, eta, ondorioz, galeraren eragina askoz ere txikiagoa da.

Gurasoen ustez, oso erabilgarria da seme-alabei paga ematea, horrela aurrekontuak egiten eta dirua erabiltzen ikasten dutelako (Furnham, 2001) eta ikerketek adierazten dute gurasoak zuzen daudela. Abramovitch, Freedman eta Pliner (1991) ikertzaileek, adibidez, aztertu zuten ea haurrek diruarekin izandako esperientziak eraginik ote zuen denda esperimental batean gastatzeko moduan. Ikertzaileek dirua eman zieten (eskudirutan edo kreditu-txartelaren bitartez) 6, 8 eta 10 urteko zenbait haurri, gastatzeko 50 zentimotik 5 dolarrera bitarteko jostailuak zeuden denda esperimental batean. Haurrei esan zieten dirua etxera eraman zezaketela. Paga jaso ohi zuten haurrek diru kantitate bera gastatu zuten, kreditu-txartela edo dirua gorabehera. Ostera, paga jasotzen ez zuten haurrek askoz ere gehiago gastatu zuten, kreditu-txartela erabiltzean. Abramovitch eta haren kideen ustez, paga ematen duten gurasoek erakusten diete seme-alabei diruarekin arduraz jokatzen, eta horrek eragina du haur horiek dirua gastatzeko duten moduan.

11.3.2.2. Aurrezkia

Zalantzarik gabe, aurreztea ikasi beharreko jokabide bat da, batez ere egungo soldatak kontuan hartuta. Bada aurrezteko jokabidearen garapenaren inguruko ikerketarik. Lehenengotako bat W. S. Monroe-k (1898, 1899 *in* Delval, 1989) AEBn eginikoa da, II. kapituluan aipatu duguna. Monroe-ren helburua pedagogikoa zen, haurren artean aurrezteko jokabidea bultzatu nahi zuen eta. Halaber, jakin nahi zuen haurrek aurrezteko joerarik ote zuten. Horretarako, Monroe-k 7-16 urteko 2.000 haurri galdetu zien: "*Zer egingo zenuke hilean 50 zentimoko paga jasoko bazenu?"* (Monroe, 1898, 1899 *in* Delval, 1989: 270). Emaitzen arabera, aurrezteko joera adinarekin areagotu egiten da, eta mutilek aurrezteko joera handiagoa dute neskek baino.

1957. urtean, Dickins eta Ferguson ikertzaileek beste ikerketa bat egin zuten, eta egiaztatu zuten aurrezteko asmoa eta aurrezteko jokabidearen eraginkortasuna asko areagotzen direla 7 urtetik 11 urtera. Horrez gain, Dickins eta Ferguson ohartu ziren aurrezteko arrazoiak aldatzen direla adinaren arabera, geroago beste ikerketa batzuek baieztatu dutenez. Izan ere, haur nagusitxoek esan ohi dute aurrezten dutela etorkizunean diru-premia izango dutelako. Txikiagoak diren haurrek, berriz, jostailuak erostea eta antzeko helburu zehatzak izan ohi dituzte (Furnham eta Thomas, 1984; Ward, Wackman eta Wartella, 1977).

11.12. irudia. Zalantzarik gabe, oso garrantzitsua da aurrezten ikastea (argazkia: www.bbc.co.uk).

Adinarekin aurrezteko joera areagotu daiteke, zenbait arrazoi direla medio; batetik, haur zaharragoek diru-sarrera altuagoak dituztelako; bestetik, aukera handiagoa dutelako aurrezki-kontuak erabiltzeko; baina, nagusiki, honako gaitasun hauek garatzen direlako: asetzea atzeratzea, tentaldiari uko egitea (Sonuga-Barke eta Webley, 1993) eta aurreztea (Webley, Levine eta Lewis, 1991). Gaitasun horiei dagokienez, Mischel-ek eta Metzner-ek (1962) hauxe frogatu zuten: haurrei berehalako sari txiki baten (5 penny, unean bertan) eta itxaron beharreko sari handiago baten (10 penny, 5 minutu geroago) artean aukeratzeko eskatuz gero, txikiek berehalako saria aukeratzen zutela; zaharrek, ostera, nahiago izaten zutela sari handiari itxaron.

Dirudienez, egoeraren ulermenaren eta estrategia erabilgarrien arabera hobetzen da asetzea atzeratzeko gaitasuna (Mischel eta Mischel, 1962; Peake, Hebl eta Mischel, 2002). Estrategia horien artean, honako hauek daude: arreta galtzea beste zeregin batekin, saria ez den beste gauza bati adi egotea, eta saria ezkutatzea.

Webley-k eta laguntzaileek (Sonuga-Barke eta Webley, 1993; Webley, Levine eta Lewis, 1993; Otto eta Webley, 2001) aurrezteari buruz eginiko ikerketetan egiaztatu zuten 6 urteko haurrek bazekitela aurreztea "ona" dela eta garrantzitsuak direla autokontrola, pazientzia eta ekonomia. Hala ere, ez zuten oso gustuko aurreztea, eta ez zuten behar bezala aurrezten. Adin horretako haur batzuek, gainera, aurreztutako dirua galdutzat hartzen zuten.

9 urteko haur gehienek eta 12 urteko guztiek, aldiz, aurreztearen ulermen funtzionala garatuta zuten. Bazekiten aurreztea zer den eta bazekiten aurrezten. Halaber, diru-kontuak erabiltzeko beste estrategia batzuk zituzten, gehienak gurasoei diru gehiago eskatzearekin zerikusia zutenak. Estrategiarik onena dirua aurreztea zela pentsatu beharrean, 12 urteko haur batzuek esan zuten onena zela diru guztia gastatzea eta gurasoei xantaia emozionala egitea diru gehiago lortzeko.

Haur horientzat aurreztea, beraz, ez zen ona; helburu bat lortzeko modu bat baizik.

Hemen aipatu diren ikerketek nahiko argi utzi dute aurreztearen ulermenaren eta aurrezteko jokabidearen garapena. Alabaina, zenbait hutsune utzi dituzte. Berti-k (1993) dioenaren arabera, bankuen ulermenaren inguruko hainbat ikerketatan, haurrek ez dute aipatu bankuen funtzioetako bat bezeroei gastatzeko tentaldiari uko egiten laguntzea denik. Horrek honako hau adierazten du: haurrek helduen ekonomia-munduaz duten ulermena ez datorrela bat beren ekonomia-munduaz duten ikusmoldearekin. Hala, oraindik ez dakigu zein den norberaren eta besteen (batez ere helduen) ekonomia-jokabidearen ulermenaren arteko harremana. Beraz, egiteko asko dago.

11.3.2.3. Haurtzaroko ekonomia-mundu autonomoa

Lehen esan dugun gisa, haurrek ekonomia-mundu autonomo bat dute. Horretan haurren arteko ekonomia-harremanak gertatzen dira, eta zeregin garrantzitsua du helduen ekonomia-munduaren ulermenaren garapenean. Webley-k eta Lea-k (1993) eta Webley-k (1996) haurren ekonomia-munduari jolastoki-ekonomia (*playground economy*) esaten diote. Ekonomia hori oso sofistikatua da. Esate baterako, puxtarriak boladan daudenean, 8 urtetik 12 urtera bitarteko haurrak puxtarrietan ibiltzen dira ikastetxeetako jolastokietan. Puxtarriak tamaina eta kolore askotakoak dira. Horrez gain, dendetan hainbat prezio dituzte. Baina jolastokietan, puxtarri horiek izen berezi bat eta balio zehatz bat izaten dituzte. Hala, truke-balio bat dute. Merkatu horretan, puxtarrien balioa ez da dendetako prezioaren araberakoa, puxtarriaren urritasunaren araberakoa baizik. Haurren ekonomia-munduaren inguruko zenbait ikerketa daude. Orain, Webley-k (2005) ikerketa horien inguruan egindako berrikustea aztertuko dugu.

1996an egindako ikerketa batean, Webley-k bi gidoi aurkeztu zizkien 8 urtetik 11 urtera bitarteko 34 haurri. Horietako batean, ikastetxe batek lehiaketa bat irabazi eta bertako haur bakoitzari mota berezi bateko 100 puxtarri oparitu zizkioten sari gisa. Beste gidoian, aldiz, beste ikastetxe bateko ikasle batek puxtarri berezi horietako batzuk zeramatzan bere ikastetxera. Webley ohartu zen haurrek bigarren gidoiko puxtarriei (hau da, puxtarri bereziak urri ziren egoeran) lehengo gidoikoei (hau da, puxtarri horiek arrunt ziren egoeran) egotzitako prezioaren bikoitza egozten zietela. Arrazoi gisa aipatzen zuten puxtarrien urritasuna. Emaitza horiek adierazten dute ezen haurrek hobeto ezagutzen dutela jolastokiko ekonomiaren funtzionamendua helduenarena baino (Webley, 2005).

Negozioa ez ezik, lana ere badago jolastoki-ekonomian. Egun batean puxtarririk ez duen haur batek lan egin dezake puxtarri ugari dituen haur batentzat ("kapitalistarentzat"). Langileak zenbait puxtarri irabazten baditu, irabaziak kapitalistarekin banatzen ditu. Ikertzaile heldu batek haurrei banaketa horri buruz galdetzen badie, haurrek erantzuten diote bakoitzak irabazien % 50 jasotzen duela.

Galdera egiten duena haurren adinekoa bada, aldiz, erantzuten dute kapitalistak langileak baino gehiago irabazten duela (Webley, 1996).

11.13. irudia. Haurren ekonomia-mundu autonomoa agerian gelditzen da puxtarrietan dabiltzanean (argazkia: dese.mo.gov).

Gauzen trukea da haurren ekonomia-mundu autonomoaren beste alde bat. Zenbait ikastolatan debekatuta dago, haur nagusiak txikiez aprobetxatu daitezkeelako. Hala ere, nahiko maiz egiten den jarduera da, batez ere zortzi eta hamar urte bitartekoen artean, eta gehienetan ikastetxeetan gertatzen da. Gauza asko truka daitezke, esate baterako, jostailuak eta kromoak. Jokabide hori azaltzeko, haurrek hiru justifikazio mota ematen dituzte: batetik, ekonomia-justifikazioak (hau da, haurrek esaten dute nahi ez duten zerbaitetatik libratzen direla, eta horren truke zerbait lortu); bestalde, adiskidetasunari dagozkion azalpenak (hau da, haurrek diotenaren arabera, gauzak trukatuz lagun onak egiten dira); azkenik, trukea dibertigarria dela esaten dute (Webley eta Lea, 1993; Webley, 1996).

Ikerketen arabera, haurrek trukea funtzio soziala duen ekintzatzat hartzen dute; hau da, haurren helburua ez da jostailu, arkatz edo kromo bat lortzea, adiskidetasuna finkatzea baizik. Haur txikiak pozik egoten dira trukearekin, eta beti dute gauzak trukatzeko arrazoiren bat. 11 urte ingurukoen artean, aldiz, trukea ez da hain sarritan gertatzen eta helduen truke bihurtzen da, ekonomia-ikusmoldearen arabera ulertzen da eta (Webley eta Lea, 1993; Webley, 1996).

Nahiz eta haurtzaroko ekonomia autonomoari buruzko ikerketak interesgarriak izan, muga asko dituzte. Horien artean, azpimarragarria da datuak hiri bakar batean jaso izana. Ondorioz, ezin dira ondorioak orokortu (Webley, 2005).

11.4. LABURPENA ETA ONDORIOAK

Kapituluan ikusi den gisa, ekonomiari buruzko ezagutzaren inguruan egindako ikerketa gehienak Piaget-en ikuspegian oinarritu dira (adibidez, Berti eta Bonbi,

1988; Danziger, 1958; Furth, 1980; Jahoda, 1979; Strauss, 1950). Ikuspegi horren arabera, haurrek ekonomiari buruz duten ezagutza Piaget-ek proposaturiko estadio unibertsalei jarraituz garatzen da.

Ikuspegi horrek jaso du kritikarik, hala ere. Ikuspegi kritiko nagusiaren arabera, teoria horrek azpimarratu egiten du estadioen unibertsaltasuna, eta gutxietsi egiten du faktore sozialen eta kulturalen eragina (Emler eta Dickinson, 1985; Emler, Ohana eta Dickinson, 1990).

Hala ere, bi ikuspegi horiek ez dira bateraezinak. Izan ere, ikerketek adierazten dute ekonomiaren inguruko ezagutzaren garapenak bi eragile dituela: haurrak ekonomiarekin izandako esperientzia zuzena (besteak beste, erosten, aurrezten zein "negozioak" egiten) eta hainbat iturritatik jasotzen duen informazio soziala (besteak beste, gurasoen, komunikabideen eta antzeko sozializazio-agenteen diskurtsotik jasotakoa). Haurraren esperientzia zuzena eta jasotzen duen informazio soziala testuinguru soziokulturalaren araberakoak direnez, saihestezina izan daiteke ekonomia-ezagutzaren garapena kulturaren arabera aldatzea (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2002).

11.5. ARIKETAK

1. Egin ezazu kapituluaren kontzeptu-mapa.

2. Ekonomiaren ezagutzaren garapenari buruzko ariketa praktikoa. Helburuak: zenbait adinetako haurrek ekonomiaren inguruan duten ezagutza aztertzea; eta haurren erantzunak kapituluan zehar deskribatu diren garapenereduekin konparatzea. Ariketa egiteko 5, 7, 9 eta 11 urteko 4 haur eta bi heldu (ikertzaileak) behar dira.

   Ariketa Jahoda-k (1979) erabilitako *rol-playing* delakoan oinarritzen da. Hala, haur bakoitzarekin bakarka dendetan jolastuko gara, hurrengo orrialdean agertzen den gidoian oinarriturik. Haurrek saltzailearena egingo dute, eta bi helduk eroslearena eta hornitzailearena, hurrenez hurren. Gidoian ikus daitekeen gisa, jolasten ari garen bitartean, haurrei hurrengo orrialdean agertzen diren galdera irekiak egingo dizkiegu. Galderak haur bakoitzari egokitu behar zaizkio. Hala, jakin ahal izango dugu haur bakoitzak zer dakien diruaren jatorriaz eta funtzioaz, salerosketa-prozesuaz eta irabaziaz.

   Halaber, haurraren jokabideari behatuko diogu, gidoian agertzen diren galderei erantzun ahal izateko. Ahal izanez gero, ariketa bideoz grabatuko da, gero lasai ikusi eta haur bakoitzaren jokabideak eta erantzunak sakonki aztertzeko.

GIDOIA

SARRERA

Nola duzu izena? Jolastea gustatzen al zaizu? Eta dendetan jolastea? Dendetan jolastu nahi al duzu? Zer gauza behar dira dendetan jolasteko? (umeak aipatzen dituen gauzak —dirua, salgaiak, pertsonaiak…— ateratzen hasi, eta pertsonaiak zehaztu: *Zu izango zara saltzailea, ados?* Aipatzen ez badu, telefonoa atera).

Haurrak dirua aipatzen duenean, honako galdera hauek egingo dizkiogu: *Zergatik eraman behar da dirua dendara?*

Ziur aski "*erosteko*" erantzungo digu. Hala bada, hauxe esango diogu: *Eta zergatik ordaindu behar da?*

DIRUAREN JATORRIA ETA FUNTZIOA

Dirua ateratzen dugunean (txanponak eta billeteak), botoiekin, fitxekin eta diruaren antza duten beste gauza batzuekin nahasirik aterako dugu. Umeari gauza horietatik dirua aukeratzeko eskatuko diogu (*Gauza hauetatik, zer da dirua?)*. Gero, txanponak bereizten ote dituen aztertuko dugu (*Txanpon hauetatik, zein da euro batekoa? Eta zentimo batekoa?…)*.

Gero, honako hau eskatuko diogu: *Txanpon hauetatik bat aukeratu. Zergatik aukeratu duzu hori? Badakizu, beraz, zer den dirua, baina ba al dakizu zertarako balio duen? Eta ba al dakizu nondik ateratzen den?*

SALEROSKETA-PROZESUA

Jolas-jarduera bat erabiliko dugu, honako gidoi honi jarraituz:

Baditugu dirua, eroslea, saltzailea, eta salgaiak. Baina… zenbat balio dute gauza horiek? Nork jartzen die gauzei prezioa? Dendariak nahi duen prezioa jar dezake? Haurrarekin batera, salgaien prezioak zehaztu. Hori egin eta gero, hau esango diogu: *Dena prest dugu, beraz jolasten hasiko gara, ados?*

Une horretan, umearen jokabidea aztertzeari ekingo diogu, honako galdera hauei erantzuteko:

- Dirua erostearekin erlazionatzen ote duen.
- Edozein gauza edozein diru kopururen truke aldatzen duen ala trukea ondo egiten duen.
- Salgaiaren truke dirurik espero duen ala ez.

- Beti atzerakoak ematen dituen ala atzerakoen nondik norakoak dakizkien (batean diru doia ordaindu, beste batean ez…). Horretarako, haur bakoitzari honako galdera hauek egin: *Beti eman behar al dituzu atzerakoak? Noiz ematen dituzu?*

- Dendariak ematen zaion diruarekin zer egiten duen ote dakien aztertzeko, honako hau galdetuko diogu: *Ba al dakizu zer egiten duen dendariak ematen diogun diruarekin?* Kutxan gordetzen duela erantzuten badigu, honako hau galdetuko diogu: *Eta zer gertatzen da kutxan gordetzen duen diruarekin?*

Orain arte aipatutako guztia egin eta aztertu ostean, erosleak umeak dituen salgai guztiak erosiko ditu, eta une horretan umeak beste salgai batzuk lortu beharko ditu. Lantegira deitzeko, jostailuzko telefonoa erabili beharko du. Fabrikatzaileari salgaiak zenbatean dauden galdetuko dio. Telefonoa jostailuzkoa denez, umeak bere buruari erantzun beharko dio, salgai berrien prezioa berak ezarriz.

Orduan, bigarren ikertzaileak hornitzailearena egingo du, eta "denda"n agertuko da salgai berriak ekarriz. Umeak dendan duen diruarekin ordaindu beharko dio. Ikertzaileak haurrari honako galdera hauek egingo dizkio: *Saltzaileak nondik ateratzen ditu saltzen dituen gauzak? Eta ba al dakizu zer egiten duen salgaiak agortzen zaizkionean? Ordaindu behar izaten al ditu, edo eman egiten dizkiote eta kito? Nondik ateratzen du salgaiak ordaintzeko dirua? Salgaiak berak saltzen dituen prezioan, merkeago ala garestiago ordaintzen ditu?*

Gomendagarria da, ariketa bukatu eta gero, datu hauek jasoko dituen txostena egitea:

- Haur bakoitzaren datuak: adina, sexua, norekin bizi den, ikasmaila, gurasoen ogibidea…
- Ariketaren testuinguruaren deskribapena (tokia, eguneko zein unetan egin den, iraupena, beste pertsonarik zegoen ala ez, eta abar).
- Ariketaren prozeduraren deskribapena.
- Haur bakoitzak emandako erantzunak hitzez hitz.
- Haur bakoitzaren jokabidea deskribatuko da, gidoian agertzen diren galderei erantzuten saiatuz.
- Haurren erantzunen arteko konparazioa, eta emaitzak teoriarekin bat datozen ala ez.
- Ariketaren ondorioak eta zailtasunak.

11.6. BIBLIOGRAFIA

Abramovitch, R.; Freedman, J. L. eta Pliner, P. (1991): "Children and Money: Getting an Allowance, Credit versus Cash and Knowledge of Pricing", *Journal of Economic Psychology*, **12**, 27-45.

Barrett, M. eta Buchanan-Barrow, E. (2002): "Children´s Understanding of Society", in P. K. Smith eta C. H. Hart (arg.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Blackwell, Oxford, 491-512.

Berti, A. eta Bombi, A. (1981): "The Development of the Concept of Money and its Value: a Longitudinal Study", *Child Development,* **52**, 1179-1182.

———— eta ————, (1988): *The Child's Construction of Economics*, Cambridge University Press, Cambridge.

, A. E. (1993): "Cognitive Approaches to Economic Development Revisited", in E. J. S. Sonuga-Barke eta P. Webley (arg.), *Children's Saving: A Study in the Development of Economic Behavior,* Lawrence Erlbaum, Hove, 91-104.

————, (1999): "Knowledge Restructuring in an Economic Subdomain: Banking", in W. Schnotz; S. Vosniadou eta M. Carretero (arg.), *New Perspectives on Conceptual Change*, Pergamon, Amsterdam, 113-135.

———— eta De Beni, R. (1988): "Prerequisites for the Concept of Shop Profit: Logic and Memory", *British Journal of Developmental Psychology*, **6**, 361-368.

———— eta Monaci, M.G. (1998): "Third Graders' Acquisition of Knowledge of Banking: Restructuring or Accretion?", *British Journal of Educational Psychology*, **68**, 357-371.

———— eta Bombi, A. S. (1979): "Where Does Money Come From?", *Archivio di Psicologia*, **40**, 53-77.

Binet, A. eta Simon, T. (1908): "Le développement de l'intelligence chez les enfants", *L'Année Psychologique*, **14**, 1-94.

Bonn, M. eta Webley, P. (2000): "South African Children's Understanding of Money and Banking", *British Journal of Developmental Psychology,* **18**, 269-278.

Burris, V. (1983): "Stages in the Development of Economic Concepts", *Human Relations*, **9**, 791-812.

Danziger, K. (1958): "Children's Earliest Conceptions of Economic Relationships (Australia)", *Journal of Social Psychology*, **47**, 231-240.

Decroly, O. (1935): *Etudes de psicogenesé*, Beltran, Madril, [jatorrizkoa, 1929].

Delval, J. (1989): "La representación infantil del mundo social", in E. Turiel; I. Enesco eta J. Linaza (arg.), *El mundo social en la mente infantil*, Alianza, Madril, 245-328.

———— eta Echeita, G. (1991): "La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia", *Infancia y aprendizaje*, **54**, 71-108.

————————; Enesco, I. eta Navarro, A. (1994): "La construcción del conocimiento económico", in M. J. Rodrigo (arg.), *Contexto y desarrollo social*, Síntesis, Madril, 345-385.

Dickins, D. eta Ferguson, V. (1957): *Practices and Attitudes of Rural White Children Concerning Money*, [43. txosten teknikoa], Mississipi State College. MS.

Dickinson, J. eta Emler, N. (1996): "Developing Ideas about Distribution of Wealth", in P. Lunt eta A. Furnham (arg.), *Economic Socialization: the Economic Beliefs and Behaviours of Young People*, Edward Elgar, Cheltenham, 47-68.

Echeita, G. (1988): *El mundo adulto en la mente de los niños: La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*, CIDE, Madril.

Emler, N. eta Dickinson, J. (1985): "Children's Representations of Economic Inequalities: the Effects of Social Class", *British Journal of Developmental Psychology,* **3(2)**, 191-198.

; Ohana, J. eta Dickinson, J. (1990): "Children´s Representations of Social Relations", in G. Duveen eta B. Lloyd (arg.), *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge, 47-69.

EMVI (2006): *Enciclopedia Multimedia Virtual Interactiva*, Malagako Unibertsitateko eumed.net ikerketa-taldea.

Fenko, A. (2000): "Economic Socialisation in Post-Soviet Russia", [Stokholmen egin zen International Congress of Psychology biltzarrean aurkeztutako komunikazioa].

Fox, K. F. A. eta Kehret-Ward, T. (1990): "Naïve Theories of Price: a Developmental Model", *Psychology and Marketing*, **7**, 311-329.

Furnham, A. F. (1996): "The Economic Socialization of Children", in P. Lunt eta A. Furnham (arg.), *Economic Socialization: the Economic Socialization Beliefs and Behaviours of Young People*, Edward Elgar, Cheltenham, 11-34.

————————, (1999): "The Saving and Spending Habits of Young People", *Journal of Economic Psychology*, **20**, 677-697.

————————, (2001): "Parental Attitudes towards Pocket Money/Allowances for Children", *Journal of Economic Psychology*, **22**, 397-422.

———————— eta Thomas, P. (1984): "Adults' Perception of Economic Socialization of Children", *Journal of Adolescence*, **7**, 217-231.

———————— eta ————————, (1984a): "Pocket Money: a Study of Economic Education", *British Journal of Developmental Psychology*, **2**, 205-212.

Furth, H. G. (1980): *The World of Grown-Ups. Children's Conceptions of Society*, Elsevier North Holland, New York.

Jahoda, G. (1979): "The Construction of Economic Reality by Some Glaswegian Children", *European Journal of Social Psychology*, **9**, 115-127.

————————, (1981): "The Development of Thinking about Economic Institutions: the Bank", *Cahiers de Psychologie Cognitive*, **1**, 55-73.

————————, (1983): "European "Lag" in the Development of an Economic Concept: a Study in Zimbabwe", *British Journal of Developmetal Psychology*, **1**, 113-120.

————————, (1984): "The Development of Thinking about Socio-Economic Systems", in H. Tajfel (arg.), *The Social Dimension*, Cambridge University Press, Cambridge, 69-88.

Lassare, D. (1996): "Consumer Education in French Families and Schools", in P. Lunt eta A. Furnham (arg.), *The Economic Beliefs and Behaviours of Young Children*, Edward Elgar, Cheltenham, 130-148.

Leiser, D.; Sevón, G. eta Levy, D. (1990): "Children's Economic Socialisation: Summarizing the Cross-Cultural Comparison of Ten Countries", *Journal of Economic Psychology*, **11**, 591-614.

Miller, P. H. eta Yung, S. (1990): "The Role of Allowances in Adolescent Socialization", *Youth and Society*, **22**, 137-159.

Mischel, W. eta Metzner, R. (1962): "Preference for Delayed Reward as a Function of Age, Intelligence and Length of Delay Interval", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **64**, 425-431.

Mischel, H. eta Mischel, W. (1962): "The Development of Children's Knowledge of Self-Control Strategies", *Child Development*, **54**, 603-619.

Monroe, W. S. (1899): *Die entwicklung des sozialen bewusstseins der kinder*, Reuther and Reichard, Berlin.

Morgado, L. eta Wyskocilova, E. (2000): "Do the Czech Children Understand Economical Concepts and Relations Similarly to the Portuguese Children?", *Ceskoslovenska Psychologie*, **44**, 528-537.

Mortimer, J. T. *et al.* (1994): "Economic Socialization in the American Family: the Prevalence, Distribution and Consequences of Allowance Arrangements", *Family Relations*, **43**, 23-29.

Ng, S. H. (1983): "Children's Ideas about the Bank and Shop Profit: Developmental Stages and the Influences of Cognitive Contrasts and Conflict", *Journal of Economic Psychology*, **4**, 209-221.

————————, (1985): "Children's Ideas about the Bank: a New Zealand Replication", *European Journal of Social Psychology*, **15**, 121-123.

Otto, A. eta Webley, P. (2001): Children's Savings. *in* A.J. Scott (arg.) *Environment and Wellbeing: Proceedings of the 26th Annual Colloquium of IAREP*, University of Bath, Bath, 215-219.

Peake, P. K.; Hebl, M. eta Mischel, W. (2002): "Strategic Attention Deployment for Delay of Gratification in Working and Waiting Situations", *Developmental Psychology*, **38**, 313-326.

Schuessler, K. eta Strauss, A. (1950): "A Study of Concept Learning by Scale Analysis", *American Sociological Review*, **15**, 752-762.

Siegler, R. S. eta Thompson, D. R. (1998): "'Hey, Would You Like a Nice Cold Cup of Lemonade on this Hot Day?': Children's Understanding of Economic Causation", *Developmental Psychology*, **34**, 146-160.

Sonuga-Barke, E. J. S. eta Webley, P. (1993): *Children's Saving: A Study in the Development of Economic Behaviour*, Lawrence Erlbaum, Hove.

Strauss, A. eta Schuessler, K. (1951): "Socialization, Logical Reasoning and Concept Development in the Child", *American Sociological Review*, **16**, 514-523.

————, (1952): "The Development and Transformation of Monetary Meanings in the Child", *American Sociological Review*, **17**, 275-286.

Takahashi, K. eta Hatano, G. (1994): "Understanding of the Banking Business in Japan: Is Economic Prosperity Accompanied by Economic Literacy?", *British Journal of Developmental Psychology*, **12**, 585-590.

Thaler, R. H. (1980): "Towards a Positive Theory of Consume Choice", *Journal of Economic Behaviour and Organisation*, **1**, 39-60.

–––––––––, (1985): "Mental Accounting and Consumer Choice", *Marketing Science*, **4**, 199-214.

————, (1999): "Mental Accounting Matters", *Journal of Behavioral Decision Marking*, **12**, 183-206.

Thompson, D. R. eta Siegler, R. S. (2000): "Buy Low, Sell High: The Development of an Informal Theory of Economics", *Child Development*, **71**, 660-677.

Tversky, A. eta Kahneman, D. (1981): "The Framing of Decisions and the Psychology of Choice", *Science*, **211**, 453-458.

Waterson, M. J. (1998): *Making Pocket Book*, The Advertising Association, Londres.

Webley, P. (1996): "Playing the Market: the Autonomous Economic World of Children", in P. Lunt eta A. Furnham (arg.), *The Economic Beliefs and Behaviours of Young Children*, Edward Elgar, Cheltenham, 149-161.

————, (2005): "Children's Understanding of Economics", *in* M. Barrett eta E. Buchanan-Barrow (arg.), *Children´s Understanding of Society*, Psychology Press, Hove, 43-67.

————, eta Lea, S. E. G. (1993): "Towards a More Realistic Psychology of Economic Socialization", *Journal of Economic Psychology*, **14**, 461-472.

————; Levine, R. M. eta Lewis, A. (1991): "A Study in Economic Psychology: Children's Saving in a Play Economy", *Human Relations*, **44**, 461-472.

————, eta Plaisier, Z. (1998): "Mental Accounting in Childhood", *Children's Social and Economics Education*, **3**, 55-64.

Wong, M. (1989): "Children's Acquisition of Economic Knowledge: Understanding Banking in Hong Kong and the USA", in J. Valsiner (arg.), *Child Development in Cultural Context*, Hogrefe and Huber, New York, 225-246.

12. Politikari buruzko ezagutzaren garapena

Luixa Reizabal

12.1. SARRERA: POLITIKAREN ESANAHIA

Politika giza jarduera bat da, erakunde politikoei, horien funtzionamenduari, balio politikoei eta ideologia politikoei dagokiena (Berti, 2005). Politikak gizakion bizitzaren zati handi bat gobernatzen du, eta boterearekin erlazionatuta dago; izan ere, zenbait autorek boterea politikaren oinarrizko osagaia dela aldezten dute (Delval, 1989).

Gizakiongan jarrera kontrajarriak sorrarazten dituen jarduera da politika. Batetik, erakarri egiten gaitu, baina, bestetik, arbuiatu egiten dugu. Politika erakargarria da, ekintza politikoek historian aldaketak ekarri dituztelako. Hala, jende askok politikan aritu nahi izaten du, historian parte hartu nahi duelako. Politika arbuiatzera garamatzaten gertakariak, berriz, askotarikoak dira. Hala, tarte handia egon ohi da, besteak beste, politikarien teoriaren eta haien praktika politikoen artean; adierazpenen eta benetako motibazioen artean; hitzematen dutenaren eta egiten dutenaren artean. Ondorioz, askotan politikariek ospe txarra izaten dute, jendeak uste duelako, erkidegoaren ongizatea lortzeko jardun beharrean, beren interesak lortzeko jarduten direla. Alde horretatik, hainbatetan politika eta zintzotasuna bateraezintzat hartzen dira (Cadenas, 1991).

Politikaren izaera kontraesanezkoa den arren, ukaezina da politikak gugan izugarrizko eragina duela, jarduera horretan maila bateko edo besteko partehartzea izanda ere. Gizakiak izaki politikoak gara, gizartea eta herria gobernatzen dituzten erakundeetan antolatuta dagoen erkidego bateko kide gara eta. Politikagaietan ez parte hartzea ere, politika egiteko modu bat da, hala besteek hartzen dituzten erabakiak onartzen baititugu. Beraz, gizartetik ihes egitea ezinezkoa den gisa, ezinezkoa da politikatik ihes egitea (Cadenas, 1991).

Aipatu bezala, askorentzat politika eta zintzotasuna bateraezinak dira. Hori dela-eta, pertsona asko saiatzen dira seme-alabak politikatik urruntzen. Hala ere, haurrak berehala hasten dira politikarekin harremanetan, batez ere, Euskal Herrian bezala, gatazka soziopolitikoak dauden testuinguruetan.

Jaiotzen direnetik, haurrak helduen autoritatearen mendean daude, eta mendekotasuna esperimentatzen dute. Hala ere, autoritate hori botere pertsonalizatu bat da, banakakoa, eta ez politika bezain abstraktua. Egoera horietan, haurrek beren borondatea besteenaren mende jartzen ikasten dute, eta hori etorkizunean oso baliagarri izango zaie (Delval, 1989).

Politika berehala hasten da haurren bizitzan agertzen. Adibide gisa, neuri gertatutakoa azalduko dut. Gogoan dut gurasoekin Donostiako Loiola auzora paseatzera joaten nintzen bakoitzean, auzo horretan dagoen zubia zeharkatu nahi izaten nuela. Kontua zen zubi hori Espainiako armadaren kuartelaren sarrera zela (egun ere hala da). Ondorioz, gurasoek esaten zidaten ezin nuela zubia zeharkatu, eremu militarra zelako. Halako egoeretan, haurrak hasten dira harremana izaten politikaren zati diren murrizte abstraktuekin eta inpertsonalekin. Baina, hasieran, haurrek murrizte horiek pertsonaltzat hartzen dituzte. Izan ere, gogoan dut zubia zeharkatzeko debekua bertan guardia egiten ari zen soldaduari egozten niola.

Denbora pasatu ahala, haurrak politikarekin zerikusia duten beste alde batzuekin erlazionatzen hasten dira: batetik, administrazioarekin, besteak beste, zerbitzu publikoak, autobusak, zabor-bilketa eta antzekoak ezagutzen dituzten heinean; bestetik, politikariekin, komunikabideetan eta antzekoetan agertzen baitira. Bestalde, kalean politikarekin zerikusia duten gertakariak ikusten dituzte: manifestazioak, bilkurak, ekitaldiak eta afixak. Horrez gain, gurasoei gertakari politikoen inguruan hitz egiten entzuten diete.

12.1. irudia. Euskal Herriko haurrek, askotan ikusten dituzte politikarekin zerikusia duten manifestazioak eta antzeko ekimenak bai eta batzuetan horietan parte hartu (argazkia: www.gara.net).

Besteak beste, informazio horietatik abiatuz, haurrak politikaren inguruko ezagutza eraikitzen hasten dira. Kapitulu honetan, eraikuntza-prozesu hori deskribatzen saiatuko gara. Horretarako, lehenik eta behin, politikaren inguruko ezagutzari buruz egin diren ikerketen historia azalduko dugu, eta, gero, ikerketa horietan lortutako emaitzetan oinarrituz, ezagutza horren garapenaren ereduak deskribatuko ditugu.

12.2. POLITIKAREN EZAGUTZAREN GARAPENARI BURUZKO IKERKUNTZAREN HISTORIA LABURRA

Ekonomiaren inguruko ezagutzaren garapenari buruzko ikerketa asko dauden arren, ez dira hainbeste ezagutza politikoaren garapenari buruzkoak; izan ere, ia ez da landu gai hori (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2002). Hala ere, badira adinarekin gertatzen diren aldaketei buruzko ikerketa bakan batzuk, hiru alditan sailka daitezkeenak. Lehenengoa, gehienbat, 1950eko eta 1960ko hamarkadetan izan zen. Bigarrena, berriz, 1960ko eta 1980ko urteen bitartean. Azkenik, hirugarren aldia XX. mendearen bukaeran hasi zen (Berti, 2005). Orain, aldi horietako ikerketak aztertuko ditugu.

12.2.1. 1950eko eta 1960ko hamarkadak: sozializazio politikoari buruzko ikerketak

Politikari buruzko ikusmoldeen garapena ezagutzeko egin ziren lehen ikerketek sozializazio politikoari erreparatu zioten. Erkidegoari dagozkion gaien kudeaketarekin, administrazioarekin eta gobernuarekin erlazionatutako arauak, balioak, jarrerak eta jokabideak eskuratzeko prozesua da sozializazio politikoa (Siegel, 1970 *in* Rodríguez, 1988). Prozesu horrek lotura estua du kontzientzia politikoarekin eta sistema politikoaren ezagutzarekin. Ikerketa horiek, besteak beste, aztertu zuten nola garatzen diren sistemarekiko adostasuna eta leialtasuna, alderdi baten alderako lehentasuna, politikarenganako konfiantza, tolerantzia eta antzekoak (Rodriguez, 1988). Ikerketa horietan aztertu ziren alderdi kognitiboak, berriz, gobernuari buruzko ezagutzari zegozkion; besteak beste, presidentea, kongresua eta antzekoen eginkizunak eta alderdi politiko nagusien arteko ezberdintasunak.

Gehienbat 1950eko eta 1960ko hamarkadetan egin ziren ikerlan horiek deskribapenezkoak ziren, eta, gehienetan, ikaskuntzari buruzko teorian, psikoanalisian eta antzeko eredu teorikoetan oinarritzen ziren (Berti, 2005). Ikusmolde horiek haurra sozializazio-agenteek itxuratutako izaki otzan eta pasibotzat hartzen zuten, eta, beraz, ikerketa horiek aztergai hauek izan zituzten: batetik, gurasoen eta semealaben lehentasun politikoen, irakasleen eta ikasleen jarrera politikoen eta antzeko aldagaien arteko harremana; eta bestetik, talde etnikoak, estatus sozioekonomikoak, sexuak eta antzeko aldagai sozioekonomikoek sozializazio-prozesuan zuten eragina (Gallatin, 1980). Horretarako, oso lagin handiak erabiltzen zituzten, eta, gehienetan, parte hartzaileak 8-9 urtetik gorakoak ziren (Berti, 2005). Datuak biltzeko, berriz, galdetegi idatziak erabiltzen zituzten nagusiki (Moore *et al.,* 1985 *in* Berti, 2005).

Sozializazio politikoari buruzko ikerketa asko egin ziren (Greenstein, 1965, 1969; Hess eta Torney, 1967; Torney, 1971; Rebelsky, Conover eta Chafetz, 1969; Roig eta Billon-Grand, 1968, Percheron, 1974, eta abar). Horiek guztiak aztertzea

ezinezkoa denez, adibide gisa, Greenstein (1965) eta Hess eta Torney (1967) ikertzaileek eginikoak azalduko ditugu. Informazio gehiago nahi izanez gero, ikus dezakezue Stacey-k (1978) ikerketa horien inguruan egindako berrikusketa.

Fred I. Greenstein-ek (1965 *in* Delval, 1989) ikerketa bat egin zuen AEBko 659 haur hartuta. Haurrak lau talde sozioekonomikotakoak ziren, eta Lehen Hezkuntzako laugarren eta zortzigarren mailen artean (9-13 urte, gutxi gorabehera) zeuden. Datuak biltzeko, informazio, jarrera eta interes politikoen inguruko galdetegi bat erabili zuen. Galderak ziren politikaren inguruko ezagutzari buruzkoak eta alkatea, presidentea eta antzeko pertsonaia politikoen balioesteari buruzkoak. Ikerketaren emaitzek hauxe adierazi zuten: batetik, haurrek pertsonaia, alderdi zein erakunde politikoekiko afektuak garatzen dituztela horiek ezagutu aurretik. Hala, adibidez, alderdi politiko batekin identifikatzen dira alderdi hori zer den jakin gabe. Hori kontuan hartuz, Greenstein-ek aldeztu zuen helduen eragina funtsezkoa dela sozializazio politikoan; izan ere, haurrek azkar ikasten dituzte gurasoen lehentasun politikoak. Bestetik, Greenstein-ek aurkitu zuen mutilen eta nesken artean ezberdintasunak zeudela: mutilen aldean, neskek politikarekiko interes txikiagoa zuten. Aurkikuntza hori azaltzeko, autoreak argudiatu zuen ezberdintasun hori sozializazioaren eraginaren isla zela; izan ere, prozesu horren bitartez ikasi dute haurrek politika "gizonezkoena" dela.

Hess-en eta Torney-ren (1967) ikerketa, berriz, langile-klaseko eta erdiko klaseko oinarrizko hezkuntzako 2. eta 8. mailen arteko (7-13 urtekoak, gutxi gorabehera) 17.000 ikasle iparramerikarri eginiko inkesta zabala zen. Inkesta horretan haurrei, besteak beste, gobernuarekiko atxikimenduari eta legearekiko errespetuari buruz galdetu zieten. Ikerketaren helburua hau zen: zenbait aldagaik (besteak beste, familiak, eskolak, gizarte-klaseak, adimen-mailak eta sexuak) sozializazio politikoan nolako eragina duten aztertzea. Ikerketa horretan lortutako emaitzarik esanguratsuenaren arabera, haur txikienek politikaren alde konkretuei erreparatzen diete; hau da, esate baterako, gobernua presidentearekin identifikatzen dute. Denbora pasatu ahala, haurrak hasten dira politikaren alde abstraktuak ulertzen; besteak beste, kongresuaren eta senatuaren eginkizuna. Laburbilduz, haurrak pasatzen dira politikaren alde konkretuei erreparatzetik alde abstraktuei erreparatzera.

1950eko eta 1960ko hamarkadetan, ikerketa deskribatzaile horiek nagusi izan ziren arren, berehala hasi ziren agertzen horien aurkako kritikak. Horien arabera, ikerketa horiek haurrak eta nerabeak jasotzen duten informazio politikoaren interpretatzaile pasibotzat hartzen zituzten (Furnham eta Stacey, 1991), eta, ondorioz, sozializazio-prozesuan eragina izan zezaketen kanpoko aldagaiei soilik erreparatzen zieten, eta hori ez da egokia. Kontua da haurrak eta nerabeak politikari buruzko informazioa bilatzen dutela eta, zenbaitetan, aurkitutakoa errefusatu egiten dutela. Gainera, ikerketek adierazten dute denbora pasatu ahala haurrek politikaren inguruan duten ezagutza aldatu egiten dela, eta sozializazio politikoari buruzko ikerketek ez dituzte azaltzen aldaketa-prozesu horiek, ez eta horiek

sorrarazten dituzten mekanismoak ere (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2002). Hala, zenbait autore, nagusiki Piaget-en ikuspegi konstruktibistaren eta psikologia kognitiboaren eraginaren ondorioz (Delval, 1989), ezinbestekotzat hartzen hasi ziren, politikaren ezagutzaren garapenean gizabanakoak duen zeregin aktiboa ez ezik, garapen-prozesua eta hori ahalbidetzen duten mekanismoak ere aztertzea. Modu horretan sortu ziren ezagutza politikoaren eraikuntza aztertzeko ikerketak.

12.2. irudia. Hess-ek eta Torney-k (1967) AEBn egindako ikerketaren arabera, haurrek hasieran politikaren alde konkretuei erreparatzen diete. Denbora pasatu ahala, ostera, alde abstraktuei (argazkia: www.donbosco.es).

12.2.2. 1960-1980: politikaren ezagutzaren eraikuntzari buruzko ikerketak

Ezagutza politikoaren eraikuntzari buruzko ikerketak nagusiki 1960ko hamarkadaren bukaeratik 1980kora arte egin ziren. Ikerketa horien helburua zera zen: aztertzea nola eraikitzen dituzten haurrek politikaren inguruko ezagutzak, eta, horretarako, Piaget-en teorian oinarritu ziren. Ikuspegi horretatik, hainbat ikerketa egin ziren (Connell, 1971; Furth, 1980; Moore, Lare eta Wagner, 1985…). Ikerketa horietan, gehienetan elkarrizketa irekiak erabili zituzten, eta, horri esker, laginak osatzen zituzten gizabanakoen adin-tartea zabaldu egin zen.

Ikerketa horien artean, azpimarragarrienak Connell-ek (1971) eta Furth-ek egindakoak dira (ikus 3.2.2.3.3. atala). Connell-ek 5-16 urteko 119 haur eta nerabe elkarrizketatu zituen Australiako Sydney hirian. Connell-en arabera, politikari buruzko ezagutzaren garapena 4 estadiotan gertatzen da. Hona hemen estadio horien izenak: *intuiziozko pentsaera, hasierako errealismoa, ordena politikoaren eraikuntza* eta *pentsaera ideologikoa.*

Intuiziozko pentsaeraren estadioa haurrak zazpi urte bete aurretik garatzen da. Horretan, fantasia da nagusi eta haurrek gertakari politikoak eta ez-politikoak nahasten dituzte. Nahiz eta haurrek politikarien izenak jakin, ipuinetako pertsonaiak bezala hartzen dituzte, eta ez dituzte haien zereginak ulertzen. Estadio

horretan, haurrek uste dute politika ez dela bizitzaren eremu gatazkatsu bat, eta ez dela hainbat aukeraren artean hautatu behar.

12.3. irudia. Connell-ek (1971) Sydneyn egin zuen politikaren ezagutzaren garapenari buruzko ikerketarik garrantzitsuenetako bat (argazkia: M. Migueles).

Hasierako errealismoaren estadioan (7-9 urte), fantasia desagertzen da eta haurrak hasten dira eremu politikoa bizitzaren beste eremuetatik bereizten. Hala ere, estadio horretan, politikarekin zerikusia duen guztia nahasi egiten dute. Connell-ek (1971) nahasmendu horri *Atazen Andela* (*The Task Pool*) esaten dio. Hainbat iturritatik jasotako informazioan oinarrituz, adin horretako haur batek eraikitzen duen jarduera politikoei buruzko ikusmolde multzoa da *atazen andela* (Connell, 1971). Hala, haurrek jarduera eta lan politikoak nahasi egiten dituzte, eta, ondorioz, politikari guztiek lan berdina dute. Esate baterako, adin horretako londrestar batek pentsa dezake Ingalaterrako erregina, lehen ministroa edo Londreseko alkatea ikastetxeak nahiz errepideak egiteaz edo suteak itzaltzeaz arduratzen direla. Estadio horretan, haurrek oraindik uste dute politika ez dela eremu gatazkatsu bat.

Hurrengo estadioa ordena politikoaren eraikuntza da, eta 10-11 urte inguruan garatzen da. Horretan, haurrak hasten dira politikarekin zerikusia duten lanak bereizten eta pertsonaia politikoen arteko hierarkia eta haien artean dauden erlazioak ulertzen. Horrez gain, konturatzen dira politika eremu gatazkatsua dela, bertan hainbat aukeraren artean hautatu behar izaten dela, eta lehentasun eta jarrera politikoak garatu behar direla. Hala ere, hirugarren estadioan oraindik uste dute lehentasun eta jarrera horien artean ez dagoela inongo loturarik.

Gatazkari dagokionez, Connell ez dator bat Hess-en, Torney-ren eta beste zenbait ikertzaileren iritziarekin (horiek uste zuten haurren ikusmoldeetan ez dela gatazka kontuan hartzen). Haren ustean, gatazka oso presente dago; besteak beste, ipuinetan. Izan ere, haurrek askotan erabiltzen dute gerra kontzeptua (ikus XIV. kapitulua). Hala ere, ez dute ulertzen gatazka politikoen oinarria (jarrera politikoen arteko gatazka). Hori ulertzeak ahalbidetuko du alderdi politikoen eta haien zereginaren ulermenaren garapena (Delval, 1989).

Azken estadioan, pentsamolde ideologikoa izenekoan, nerabeek politikari buruz hitz egiten dutenean, termino politiko abstraktuak erabiltzen dituzte, eta gizarteak eta sistema politikoak osotasuntzat hartzen dituzte. Horrez gain, politika sistema konplexutzat jotzen hasten dira. Halaber, aurreko estadioan bakarturik zeuden jarrera eta lehentasun politikoen arteko loturak ezartzen dituzte, eta, hala, ideologia osatzen duten iritzi eta jarrera orokorrak garatzen dituzte.

Piaget-en ereduan oinarritutako ikerketa horiek kritika gogorrak jaso dituzte, nagusiki estadioen unibertsaltasuna azpimarratzeagatik eta testuinguruaren eragina kontuan ez hartzeagatik (Barrett eta Buchanan-Barrow, 2002).

Ezagutza politikoaren eraikuntzari buruzko ikerketa horiek ez ezik, 1960ko eta 1970eko hamarkadetan ere, Joseph Adelson-ek eta laguntzaileek *filosofia politikoari buruzko ikerketak* egin zituzten (Adelson eta O´Neil, 1966; Adelson, Green eta O´Neil 1969; Adelson, 1971; Gallatin eta Adelson, 1970, 1971; Gallatin, 1980). Aurrenerabeek eta nerabeek politikaz duten ezagutza aztertzea zen ikerketa horien helburua. Ikerketa horien bereizgarria zen ikertzaileek parte-hartzaileei egoera hipotetiko bat proposatzen zietela horren inguruan hausnar zezaten beren ezagutza politikoa erabiliz (Delval, 1989).

Ikerketa horien adibide gisa, Adelson-ek, Green-ek eta O'Neil-ek 1969. urtean 11 urtetik 18 urtera bitarteko 120 gaztetxorekin egindakoa azalduko dugu. Datuak lortzeko, elkarrizketa bat erabili zuten. Honela hasten zen: *Demagun 1.000 pertsona Ozeano Barera doazela, inor bizi ez den uharte batera, erkidego berri bat antolatzeko asmoz. Bertan, gobernua osatu, eta legeak nahiz gizartea arautzeko beste hainbat sistema komun garatu behar dituzte* (Adelson, Green eta O´Neil, 1969: 316. orrialdea gaztelaniazko itzulpenean).

12.4. irudia. Adelson-ek eta laguntzaileek (1969) beren ikerketaren parte-hartzaileei eskatu zieten imajinatzeko talde bat uharte huts batera heldu eta gobernua osatu eta legeak nahiz gizartea arautzeko beste hainbat sistema komun garatu behar dituztela (argazkia: www.vagamundos.net).

Hasierako hipotesi horretatik abiatuz, ikertzaileek gaztetxoei eskatu zieten, erabaki sozialak nahiz politikoak hartzearekin eta justifikatzearekin batera, beren planteamenduen aurkako iritziei erantzun ziezaietela. Elkarrizketan jorratutako gaiak, besteak beste, honako hauek izan ziren: autoritate politikoaren izaera; estatuak zein herritarrek dituzten betebeharrak; ideologia eta idealismoa; krimena eta justizia, eta politika prozesu gisa.

Ikertzaileek egiaztatu zuten nerabe gazteek (11, 13 urte) legearen ikusmolde konkretua dutela eta legearen izaera estua eta hertsagarria azpimarratzen dutela. 15 eta 18 urteko nerabeek, berriz, legearen ikusmolde abstraktua dute, eta legearen funtzio onuragarriak azpimarratzen dituzte. Horrez gain, nerabe gazteek uste dute lege bat, eragingarria izan ezean, gogortu egin behar dela. 15 eta 18 urteko nerabeek, berriz, uste dute legea eragingarria ez denean, bertan behera utzi zein berrikusi egin behar dela. Besteak beste, emaitza horiek kontuan izanik, ikertzaileek ondorio nagusi bat lortu zuten. Horren arabera, legeen ulermena adinaren arabera aldatzen da. Nerabeak ikusmolde konkretua, murrizgarria eta itxia izatetik abstraktua, positiboa eta irekia izatera igarotzen dira.

Filosofia politikoari buruzko ikerketek jaso duten kritika nagusiaren arabera, parte-hartzaileei arazo hipotetikoak aurkezteak arrisku bat dauka; hots, parte-hartzaileak arrazoibide-ariketak egitera muga daitezke. Hori dela-eta, metodologia hori erabilgarria izan dadin, arazo hipotetikoei buruzko galderak tartekatu behar dira, parte-hartzaileen testuinguruan dauden benetako egoerei buruzko galderak eginez (Delval, 1989).

1980ko hamarkadan, Nucci (1981), Turiel (1983) eta beste zenbait ikertzaile, gizarte-arauak, autoritatea, eskubide indibidualak eta zibilak, eta politikarekin zerikusia zuten gai batzuen inguruko ezagutzaren garapena aztertu bazuten ere, ez zituzten gai horiek hartu politikari buruzko eremuaren zatitzat. Hala, urte horietan ikertzaileek politikaren ezagutzaren garapena aztertzeari utzi zioten (Berti, 2005).

12.2.3. XX. mendearen amaiera eta XXI. mendearen hasiera: ikuspegi kontestualista

1990eko hamarkadan, zenbait gertakarik eragina izan zuten ezagutza politikoari buruzko ikerketan. Batetik, mendebaldartutako herrietako gazteengan garatu zen apatia politikoa zela eta, ikertzaileak hasi ziren apatia hori eragin zezaketen aldagaiak aztertzen eta konpromiso politikoa bultza zezaketen prozesu kognitiboak zein afektiboak eta testuinguruko aldagaiak bilatzen (Rosenthal, Feiring eta Lewis, 1998; Yates eta Youniss, 1998). Hala, garai hartan egin ziren ikerketen helburua hauxe zen: konpromiso zein gaitasun politikoak garatzea bultzatzen lagundu zezaketen hezkuntza-programak eta politikak eratzea (Youniss, Bales, Christmas-Best, Diversi, McLaughlin eta Silbereisen, 2002).

12.5. irudia. Mendebaldartutako herrietako gazteengan garatu zen apatia politikoa zela eta, ikertzaileak hasi ziren apatia hori eragin zezaketen aldagaiak aztertzen (argazkia: www.consumer.es)

Bestalde, giza garapenaren ikerketan gertatutako aldaketa teorikoen eragina ere izan zuten ikerketa horiek. Hala, garai hartan gizarte-ezagutzaren garapenean testuinguruak duen garrantzia azpimarratzen duten ikuspegiak indartu ziren, eta, ondorioz, ikerketa horiek egin ziren nagusiki testuinguruaren eragina azpimarratzen duten teorietan oinarrituz; besteak beste Bronfenbrenneren-ean (ikus I. kapitulua), Vygotsky-renean (ikus III. kapitulua), eta Erikson-enean eta, Europan, irudikapen sozialei buruzkoan (ikus III. kapitulua) (Emler, Ohana eta Moscovici, 1987; Doise, Staerklé, Clémence eta Savory, 1998). Ikerketa horietan azpimarratzen zen haurrek gizarte-munduan duten esperientzia ez dela zuzenekoa, haien erkidegoan dauden interpretazioen bidezkoa baizik.

Testuinguruaren eragina azpimarratzen duten ikerketa horiez gain, badira ikuspuntu kognitibotik egin diren beste zenbait ikerketa, hain zuzen ere, III. kapituluan azaldu den eremu bereziko kontzeptu-egiturei buruzko teorian oinarritutakoak (Berti eta Benesso, 1998; Torney-Purta, 1992). Hirugarren aldian egin diren ikerketa gehienek nerabeak eta heldu gazteak landu dituzten arren, badira haurren ezagutza politikoaren garapena aztertu duten lan bakan batzuk (Berti eta Andriolo, 2001; Berti eta Vanni, 2000; Brophy eta Alleman, 2002 *in* Berti, 2005).

Hiru aldi horietan egin diren ikerketetan oinarriturik, ezagutza politikoaren garapen-eredu batzuk eratorri dira, eta hurrengo orrialdeetan hizpide izango dira.

12.3. ERAKUNDE POLITIKOEI BURUZKO EZAGUTZAREN GARAPENA

Aipatu bezala, politika jarduera bat da, erakunde politikoei, haien funtzionamenduari, balio politikoei eta ideologia politikoei buruzko guztiari dagokiena (Berti, 2005). Horien guztien garapena aztertzea luzeegia litzatekeenez, kapitulu honetan erakunde politikoen ezagutzaren garapenari erreparatuko diogu. Garapen

horrek honako aro hauek ditu (Berti, 2005): politikaren ulermenaren aurrekariak (5-6 urte), rol sozietalen ulermena (6-7 urte), rol politikoaren ulermena (7-9 urte), politikari buruzko teoria tolesgabearen sorrera (10-12 urte). Azkenik, nerabezarotik aurrera, politikaren inguruko ezagutza hobetzen da.

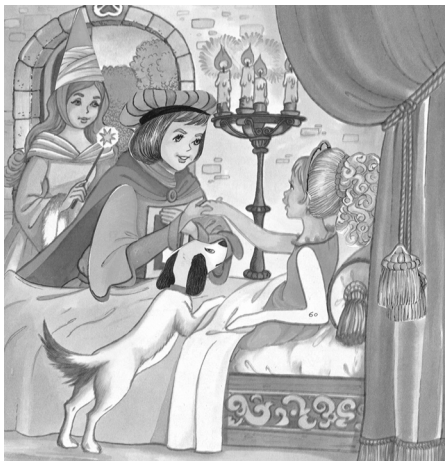
12.3.1. Politikaren ulermenaren aurrekariak

Jackson-enean (1972) izan ezik, politikaren inguruko ezagutzaren garapena aztertzeko egin diren ikerketetan, nagusiki 5-6 urtetik gorako haurrek hartu dute parte (Berti, 2005). Ikerketen arabera, harritzekoa izaten da adin horretako haurrek ezagutzea *Watergate* kasua, Vietnamgo Gerra eta antzeko gertakari politiko garrantzitsuak (Moore *et al.,* 1985). Haurrek beren lurraldeko autoritate politikoak telebistan ikusten dituzten arren, ez dituzte bereizten telebistan agertzen diren beste pertsonaia batzuengandik (Connell, 1971).

Haurrek ipuinetan agertzen diren beste pertsonaia politiko batzuk ere ezagutzen dituzte, hala nola, erregeak, erreginak, printzeak eta printzesak. Haurrei horiek deskribatzeko eskatuz gero, koroa, printzesari emandako muinak eta antzeko ezaugarri ikusgaiak aipatzen dituzte, eta ez haien funtzioa edo boterea. Halaber, erresuma bat zer den galdetzen bazaie, gaztelu bat dela edo erregea bizi den lekua dela erantzuten dute (Berti eta Benesso, 1998). Hori guztia dela-eta, 5-6 urteko haurrek politikaren inguruko ideiarik ez dutela esan daiteke. Ildo horretatik, Connell-ek (1971) eta beste zenbait autorek fase horri, *politikaren aurrekaria* esaten diote. Moore-k eta laguntzaileek, berriz, *aro aurrepolitiko* terminoa erabiltzen dute, eta esaten dute aro horren ezaugarria dela gizartearen, autoritatearen eta gobernuaren ikusmolde bereizkuntzagabea. Adin horretako haurrek badakite sinbolo politikoak garrantzitsuak direla, baina ez dituzte bereizten erlijiozkoetatik edo politikarekin erlazionaturik ez dauden beste objektuetatik. Laburbilduz, haurrek ez dute bereizten politika beste eremuetatik, eta ez dakite politikaren barnean dauden kategorien artean integraziorik dagoenik (Moore *et al*., 1985, *in* Berti, 2005). Hala ere, ikertzaile guztiak ez datoz bat baieztapen horrekin. Jackson-ek (1972), adibidez, frogatu zuen 5-6 urteko haurrek, zenbait sinbolo politiko ez ezik, zenbait pertsonaia politiko ere ezagutzen zituztela.

5-6 urte inguruan, haurrak haurtzaindegian, eskolan eta antzeko testuinguruetan gertatzen diren pertsonarteko harremanekin erlazionatuta dauden eta politikaren ulermena garatzeko ezinbestekoak diren zenbait kontzeptu eraikitzen dituzte, hain zuzen ere, *arau* eta *autoritate* kontzeptuak (*legea* eta *autoritate politiko* kontzeptu politikoen aurrekariak) (Berti, 2005). Seigarren urterako gutxi gorabehera, haurrek ederki asko dakite zer diren arauak eta autoritatea berek parte hartzen duten testuinguruetan. Adibidez, badakite irakasleek edo eskolako zuzendariak duten autoritatea eskolako eremuari soilik dagokiola, eta gurasoena, berriz, familiari (Laupa eta Turiel, 1993). Halaber, badakite autoritatea beste pertsona baten esku utz daitekeela; hots, guraso batek bere autoritatea seme-alaba

baten esku utz dezakeela, anai-arrebak zaindu ditzan eta zer egin behar duten esan diezaien (Laupa, 1995).



12.6. irudia. Haurrek ipuinetan agertzen diren printzeak eta antzeko pertsonaia politikoak ezagutzen dituzte. Horiek deskribatzeko eskatuz gero, printzesari emandako muinak eta antzeko ezaugarri ikusgaiak aipatzen dituzte (marrazkia: C. Busquets).

Politikaren inguruko ezagutzaren garapena zuzenean aztertu ez zuen arren, Furth-ek (1980, ikus III. kapitulua) ezagutza horren garapena behar bezala ulertzeko lagungarri izan daitezkeen zenbait datu aurkitu zituen. Autore horrek egiaztatu zuen 5-6 urteko haurrek rol pertsonalen eta sozietalen artean bereizteko gaitasunik ez dutela; hau da, ez dituzte bereizten pertsonek beren kabuz aukeratutako jarduerak eta rolekin erlazionatutako betebeharrak. Politikarekin erlazionatutako rolei dagokienez, besteak beste, Berti-ren eta Benesso-ren ikerketen arabera (1998), haurrek uste dute poliziek nahi dutelako atxilotzen dituztela gaizkileak. Berti-k eta Bombi-k (1988), berriz, egiaztatu zuten haurren aburuz autobusgidariek autobusak gidatzen dituztela jendeak oinez ibili beharrik ez izateko. Laburbilduz, 5-6 urteko haurrek oraindik ez dituzte rol sozietalak ulertzen, eta ulermen hori oso garrantzitsua da politika behar bezala ulertzeko (Berti, 2005).

12.3.2. Rol sozietalen ulermena

Rol pertsonalak eta sozietalak bereizteko ezintasuna haurrek erakunde-rola ulertzen dutenean gainditzen da; hau da, rola izateak dakartzan betebeharrak rola duen pertsonaren zaletasunetatik bereizten hasten direnean (Emler, 1992). Ikerketen arabera, haurrak 6-7 urte dituela gertatzen da hori (Berti, 2005). Hala, adin horretako haurrek badakite irakasleek ezin dituztela ikasleak nahi bezala tratatu (Emler *et al.,* 1987) eta pertsonen zenbait jarduera dirua irabazteko egin beharreko lanaren ondorio direla (Berti eta Bombi, 1988).

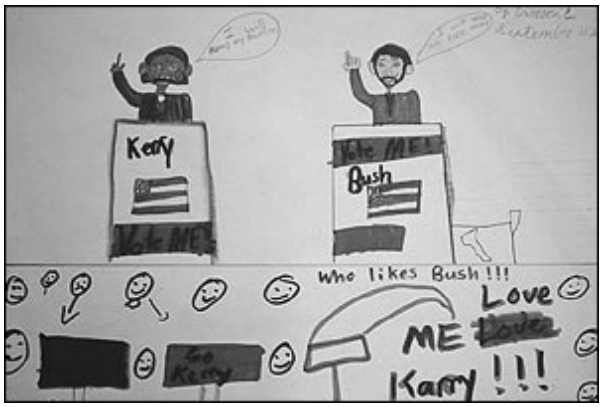
Halaber, adin horretan haurrek zenbait pertsonaia politikori buruz hitz egiten entzun dute; testuinguruaren arabera, errege-erreginak, presidentea edo lehen ministroa (Brophy eta Alleman, 2002, *in* Berti, 2005; Connell, 1971; Greenstein, 1969). Hala ere, ez dute haien zeregina ulertzen, edo jokabide bertutetsuak (besteak beste, haurrak zaintzea, jendeari laguntzea eta ongia egitea), bulego-lanak (bilerak izatea, idaztea, irakurtzea eta antzekoak), telebistan ateratzea eta antzeko eginkizunak egozten dizkiete. Adin horretan, haurrek oraindik ez dute hauteskundeez hitz egiten entzun; ez dakite pertsonek nola lortzen dituzten kargu politikoak, eta, dakitenean, uste dute diru asko izateagatik edo zintzoak izateagatik lortu dituztela (Brophy eta Alleman, 2002, *in* Berti, 2005; Cadenas, 1991). Hala, rol politikoei buruzko irudikapenak eta beste rolei buruzkoak antzekoak dira (Berti, 2005).

12.7. irudia. 6-7 urteko haurrek ez dakite nola lortzen dituzten pertsonek kargu politikoak (argazkia: www.darwinfoundation.org).

Legeen ezagutzari dagokionez, ezin dugu baieztatu haurrek legeak beste mota bateko arauetatik bereizteko gaitasunik dutenik. Italian egindako ikerketa batean, adibidez, egiaztatu zen haurrak ez direla gai ez *lege* hitza definitzeko, ez eta legearen adibiderik jartzeko ere (Berti, Guarnaccia eta Lattuada, 1997). Hala ere, haurrek badakite lapurretek, hilketek eta antzeko lege-hausteek poliziaren zigorrak ekartzen dituztela (Berti *et al.,* 1997; Berti eta Ugolini, 1998). AEBn egindako beste ikerketa baten arabera, berriz, 5-6 urteko haurrek gaitasuna dute legeak arau gisa definitzeko, eta "ez lapurtzea, ez gidatzea abiadura handian" eta antzeko adibideak jartzeko (Moore *et al.,* 1985:157, *in* Berti, 2005). Halaber, adin horretako haurren aburuz, legea poliziak ematen du. 6-7 urtetik 9-10 urtera bitartean, berriz, presidentea eta beste agintariak aipatzen dituzte. Hala ere, adin horietan haurrek oraindik ezin dituzte azaldu legeak beste arauetatik bereizten dituzten ezaugarriak. 8. urtetik aurrera, honako azalpen hauek erabiltzen dituzte: legeak testuinguru orotan aplikatzen dira, eta arauak, berriz, eskola eta antzeko testuinguru jakinetan; legeak bete egin behar dira, eta arauak, berriz, hautsi egin daitezke (Brophy eta Alleman, 2002 *in* Berti, 2005); edo legeak zigorren bitartez betearazten dira (Tapp eta Kohlberg, 1977). Adibide horiek adierazten dute hasieran legea debekutzat hartzen dela (Moore *et al*., 1985).

12.3.3. Rol politikoaren ulermena

7 urtetik 9 urtera bitartean, hauteskundeen eta alderdi politikoen inguruko ezagutza garatzen da. Australian, adibidez, 7 urtetik gorakoek maiz aipatzen dituzte hauteskundeak, ziurrenik bertan adin horretako haurrek beren eskoletako hauteskundeetan parte hartzen dutelako (Connell, 1971). AEBn, berriz, 9-10 urteko haur gehienen aburuz, hauteskundeak dira lehian dauden hautagaien artean aukeratzeko prozesua (Moore *et al.,* 1985).



12.8. irudia. 9 urteko haur estatubatuar batek AEBko presidentea aukeratzeko 2004an egin ziren hauteskundeez egindako marrazkia (iturria: www.bbc.co.uk).

Alderdi politikoei buruzko ezagutza geroago garatzen da. 6 urtetik 9 urtera bitarteko haurrek alderdi politiko nagusietako hautagaien izenak noizbait entzun dituzten arren, ez dira gai izaten informaziorik emateko horien inguruan edo haien alderdi politikoen inguruan (Brophy eta Alleman, 2002 *in* Berti, 2005; Moore *et al.,* 1985).

7-8 urterekin gutxi gorabehera, hierarkia-egituraren ulermena garatzen da; hau da, haurrek ulertzen dute pertsona batek aginduak eman eta beste batek betetzen dituela. Hierarkiaren ulermena izugarrizko aurrerapausoa da bai politikaren ezagutzarako bai gizartearen ulermen orokorrerako. Pertsona garrantzitsuak daudela jakin eta hierarkiak ulertu ondoren, haurrek rol politikoaren kontzeptua garatzen dute eta horretan agintearekin zerikusia duen guztia sartzen dute (Connell, 1971). Hasieran, haurrek kargu politiko gutxi ezagutzen dituzte, eta ez dituzte bereizten haien izenarengatik, eskumenengatik edo eginbeharragatik. Familiatik, komunikabideetatik eta antzeko iturrietatik jasotako informazioa konbinatu egiten dute, eta rol politikoaren ikusmolde bereizkuntzagabea eraikitzen dute. Rol politikoaren ikusmolde horren arabera, politikarien eginbeharrak dira, 6-7 urteko haurrek aipatutakoez gain, jendeari zer egin behar duen esatea, errepideak egitea, zaborbilketa antolatzea (Connell, 1971), jendeari dirua eta laguntza ematea, herrian barrena ibiltzea eta antzeko eginkizunak (Brophy eta Alleman, 2002 *in* Berti, 2005).

Haurrek hasieran oso ideia zehatzak dituzte buruzagi politikoek haien agintari-lana egiten duten moduari buruz. 10-11 urtera arte, agindu-emailetzat hartzen dituzte (Berti, 1994; Connell, 1971), eta uste dute kargua haien karrerari nahiz ondasunei esker lortu dutela (Berti eta Bombi, 1988). Bestalde, haurren ustez, agintea funtzioak delegatzea da. Hala, uste dute aginte gorena duenak (Espainiako estatuan, adibidez, erregeak) esaten diola gobernuburuari (presidenteari) zer egin behar duen, eta horrek, ministroei, diputatuei, alkateari edo poliziari. Hala, haurrek aginte-kate bat ezartzen dute, baina oraindik ez dituzte bereizten kargu bakoitzari dagozkion funtzioak.

Funtzioak bereizteko ezintasunaz gain, oraindik bada politikaren ulermena eragozten duen beste oztopo bat: adin horretan haurrek legeaz duten ikusmolde pobrea. Izan ere, adin horretako haurrek legeak debekutzat hartzen dituzte, eta ez dute kontuan hartzen, batetik, legeek, debekuak ez ezik, eskubideak, betebeharrak eta zenbait jarduera egiteko moduak ere ezartzen dituztela eta, bestetik, legeak ere badirela politika-organo nagusiek beren erabakiak lege horiek aplikatzen dituzten erakundeei transmititzeko bidea (Berti *et al.,* 1997; Brophy eta Alleman, 2002 *in* Berti, 2005; Tapp eta Kohlberg, 1977).

Connell-en arabera, rol politikoaren ulermena garatzen denean, haurrak hasten dira bereizten politika bizitzaren beste eremuetatik (Connel, 1971). Berti (2005), berriz, ez dator bat baieztapen horrekin. Izan ere, autore horrek uste du lorpen hori ez dela nahikoa haurrek politikari buruzko eremu kontzeptuala gara dezaten, besteak beste, haurrek oraindik ez dituztelako bereizten lider politikoak eta beste lider batzuk (negozio-jabeak, adibidez) (Berti, 1994; Connel, 1971) eta ez dituztelako behar bezala antolatzen adin horretan garatzen diren zenbait ezagutza.

12.3.4. Politikari buruzko teoria tolesgabearen sorrera

Berti-ren ustez, 10-12 urterekin gutxi gorabehera, *politikari buruzko teoria tolesgabe bat* sortzen da (Berti, 2005). Adin horretan, haurrek kargu politiko zentralak (gobernuburua) eta lokalak (alkatea) bereizten dituzte, eta bakoitzari dagokion lurraldea eta botere-maila egozten dizkiete. Horrekin batera, kargu horiek autoritate-hierarkia baten bidez erlazionatzen dituzte, nahiz eta askotan gaizki egin (adibidez, uste dute presidenteak aginduak ematen dizkiola alkateari; Connell, 1971), eta kargu bakoitzari dagozkion lurraldeak bata bestearen barnean irudikatzen dituzte.

Adin horretan ere, alderdi politikoen ulermena garatzen da. Adin horretako haurrek uste dute alderdi politikoak gobernuarekin eta hauteskundeekin erlazionatuta daudela, haien artean gatazkan daudela eta haien helburua liderrak sortzea dela. Hala ere, oraindik ez dakite zergatik gertatzen diren alderdien arteko gatazkak (Connell, 1971).

Legearen ulermenari dagokionez, legeak parlamentuak ezartzen dituela ulertzea da adin horretan gertatzen den aurrerapauso nagusia. Hala ere, 10-11 urteko haurrek oraindik jarraitzen dute legeak agindutzat eta debekutzat hartzen; uste dute haien funtzioa istiluak ekiditea dela; eta pentsatzen dute legeak ez betetzeak isunak, kartzela eta antzeko zigorrak dakartzala (Berti *et al.,* 1997). Oraindik ez dute ulertzen legeek pertsonen arteko harremanak, estatuaren funtzionamendua eta zerbitzuak arautzen dituztela. Beraz, legearen ikusmolde murrizgarria dute. Ikusmolde hori ez da 15. urtera arte aldatuko. Adin horretan, legearen ikusmolde arautzailea garatuko dute.

12.9. irudia. 10-11 urteko haurrek ez dute ulertzen legeek arautzen dituztela pertsonen arteko harremanak, estatuaren funtzionamendua eta zerbitzuak (argazkia: www.cajadeburgos.es).

Italian egindako ikerketa batean, Agazzi eta Berti (1995) ohartu ziren 10-11 urteko parte-hartzaile gehienek ez zituztela ulertzen *demokrazia, monarkia, errepublika, diktadura* eta antzeko kontzeptuak. Bestalde, ez zuten ulertzen hauteskundeak kargu politiko nagusiak izendatzeko bide bat direla, eta ez zekiten hauteskundeak noiztik eta non egiten diren. Hala, esaten zuten hauteskundeak aspaldi egiten hasi zirela eta leku guztietan egiten zirela; hala ere, gerran zeuden herriak edo primitibotzat hartzen zituztenak salbuespen gisa aipatzen zituzten.

Eremuei buruzko ikuspegi teorikoan oinarrituz egindako ikerketa baten arabera, irakaskuntza esplizituak eragina du politikaren ulermenean (Berti eta Andriolo, 2001). Izan ere, ikertzaileek ikasketa-plan bat aplikatu zioten 8 bat urteko haurrez osatutako 3. mailako ikasgela bati, legea, estatua, kargu politikoak, eskola-sistemaren funtzionamendua, epaileen zeregina eta politikarekin zerikusia zuten beste zenbait kontzeptu lantzeko. Ikasketa-plana aplikatu aurretik, haurrek ez zituzten kargu politiko asko ezagutzen, eta eskola eta politika erakunde autonomotzat hartzen zituzten. Uste oker horiek zuzentzeko, ikertzaileek haurrei beharrezkoa zen informazioa eman eta aktiboki parte harrarazi zieten. Ikasketa-

plana aplikatu eta hilabete batera eta 10 hilabetera test batzuk egin zizkieten haurrei. Emaitzen arabera, haurrek bazekiten estatua dela parlamentuak ezarritako legeak aplikatzen dituen lurraldea, eta gobernua arduratzen dela lege horiek bete daitezen eta horretarako irakasleez, poliziez, epaileez eta antzeko enplegatuez baliatzen dela; azkenik, haurrek bazekiten enplegatu horien guztien soldata ordaintzeko, gobernuak zergetatik lortutako dirua erabiltzen duela. Oro har, beste ikerketa batzuetan parte hartu duten 13-14 urteko nerabeen neurriko ezagutza agertu zuten ikerketan parte hartu zuten 8 bat urteko haurrek (Berti, 2005).

12.3.5. Nerabezaroa: politikaren inguruko ezagutza hobetzen da

Connell-ek (1971) dioenez, 13 urtetik 16 urtera bitartean alderdi politikoak gero eta hobeto ulertzen dira. Hala, adin horretako nerabeek badakite alderdi politikoak gizarte-taldeen ordezkari direla eta politika eta ideologia politiko ezberdinak proposatzen dituztela. Ezagutza horri esker, adin horretako nerabeek programen arabera aukeratzen dituzte alderdi politikoak zein hautagaiak, ez beren familiaren lehentasunen arabera.

Hala ere, ezagutza hori oraindik mugatua da. Izan ere, Ingalaterran 15-16 urteko nerabeekin egindako zenbait inkestaren arabera, parte-hartzaile asko ez ziren gai erlazionatzeko helburu politikoak horiek aldezten zituzten alderdi politikoekin (Furnham eta Gunter, 1983, 1987; Stradling, 1977). Adibide gisa, aipa daiteke parte-hartzaileen erdiek uste zutela Alderdi Laboristaren helburuak honako hauek zirela: hezkuntzarako finantziazioa handitzea, etxebizitzak eraikitzea eta osasun-zerbitzua hobetzea. Bestalde, parte-hartzaile gehienek bazekiten nor ziren garai hartako lehen ministroa eta oposizioaren burua. Horrez gain, ia erdiek ezagutzen zituzten zerbitzu publikoetako arduradunak. Barne-arazoetako eta kanpo-arazoetako ministroei buruz parte-hartzaileen erdiek zuten ezagutza, berriz, oso mugatua zen (Furnham eta Gunter, 1983, 1987; Stradling, 1977).

17 eta 18 urteko nerabeekin AEBn egindako inkesta batean, ostera, hau egiaztatu zen: parte-hartzaileek nahikoa ondo ezagutzen zituztela herritarren eskubideak, bai eta justizia zibila zein kriminala ere (Niemi eta Junn, 1998). Besteak beste, bazekiten ezin dela pertsona bat denbora luzez kartzelan egon, baldin eta ez badago haren aurkako probarik, zergak ordaintzeari uko egitea legez kanpokoa dela eta Kongresuak ezin duela murriztu prentsa-askatasuna. Horrez gain, parte-hartzaileek bazekiten AEBko gobernuko maila bakoitzak bere funtzioak zituela. Adibidez, bi herenek bazekiten Gobernu Federalak dirua egin, hitzarmenak sinatu eta kanpo-merkataritza arautzen dituela, eta tokiko gobernuak, berriz, eskola-sistemaren funtzionamenduaz arduratzen direla. Hala ere, parte-hartzaileek ez zuten ondo ezagutzen estatuko gobernuaren egitura. Nahiz eta gehienek jakin Kongresua botere legegileari dagokiola, erdiek bakarrik erlazionatzen zituzten botere legegilea eta betearazlea gobernadorearekin eta Estatuko Biltzarrarekin.

Niemi eta Junn (1998) ikertzaileen iritziz, horrek adierazten du parte-hartzaileek gauza konkretuak ikasi dituztela (Kongresua botere legegilearen zati dela, adibidez) kontzeptuak ikasi beharrean (adibidez, funtzio legegilea *vs* betearazlea).

Antolakuntza politikoaren kontzeptua garatu eta gero, nerabeak hasten dira ulertzen gobernu mota guztiak. Aurreko atalean aipatu den ikerketan, Agazzi-k eta Berti-k (1995) egiaztatu zuten, 10-11 urtekoek ez bezala, 13 urteko parte-hartzaileak gai zirela deskribatzeko demokraziaren, monarkiaren eta diktaduraren arteko zenbait ezberdintasun, nahiz eta batzuetan gaizki egin. Nerabe horiek demokraziaz zuten ikusmoldea oso sinplea zen: herriaren burujabetasuna zein norberaren askatasunarenganako errespetua. Nerabe horien ustetan, monarkia demokraziaren aurkakoa zen, alegia, errege batek gobernaturiko estatua. 18 urteko parte-hartzaileek, berriz, monarkia absolutuaren eta parlamentarioaren arteko ezberdintasunak ezagutzen zituzten, eta diktadura hartzen zuten demokraziaren aurkakotzat. 13 urtekoen nahiz 18koen ustez, diktadura da botere guztia pertsona bakar baten esku egotea. Ikerketa horretan inork ez zuen aipatu demokrazia batean alderdi politikoek edo beste antolaketa modu batzuek duten zeregina, ez eta diktadura batean alderdiak deuseztatzen edo menderatzen direnik ere.

Emaitza horiek bat datoz Siegel eta Hoskin ikertzaileek 1981ean AEBn 17 urtetik 18 urtera bitarteko 1.000 neraberekin egindako ikerketa batean lortutakoekin. Izan ere, ikertzaile horiek parte-hartzaileei galdetu zieten nola azalduko lioketen herri ez-demokratiko bateko ikasle bati zein diren herri demokratiko baten ezaugarriak. Parte-hartzaile gehienek aipatu zituzten banakoen askatasun politikoa edo hauteskundeen bitartez gobernuan eragina izateko gaitasuna.

Berrikiago egindako ikerketa batean, Torney-Purta-k eta laguntzaileek (2001) egiaztatu zuten mendebaldartutako herrialdeetan 14 urtetik gorako ikasle gehienek demokraziari buruz nahiko ezagutza egokia zutela. Adibidez, gehienek bazekiten alderdi politiko bat baino gehiago daudela; hauteskunde libreak eta antzeko erakunde demokratikoen garrantzia onartzen zuten; eta, azkenik, bazekiten demokrazia ahuldu egiten dela, baldin eta aberatsek gobernuan, alderdi politikoetan zein auzitegietan eragiten badute edo debekatzen bada gobernuaren aurkako iritziak adieraztea.

Hala ere, ikerketa horretan bertan lortutako beste emaitzek adierazten dute oso azalekoa dela 14 urtekoek printzipio demokratikoez egiten duten balioespena. Batetik, parte-hartzaileen ia erdiak ez ziren ohartzen argitaletxe boteretsu batek zenbait egunkari kontrolatzeak izan zitzakeen ondorioez. Bestetik, asko ziren ez zituztenak herritarrei dagozkien betebeharrak betetzeko beharrezkoak diren zenbait kontzeptu eta gaitasun. Adibidez, ez ziren gai hautagaiak haien programaren arabera aukeratzeko eta egunkarietako editorialak ulertzeko. Demokrazia adinean aurrera egin ahala hobeto ulertzen da, eta gazteek gero eta argiago dute botere politikoaren zein ekonomikoaren gehiegikeriak oso kaltegarriak direla demokra-

ziarentzat. Horrez gain, gai dira pertsona bakoitzaren eskubide zein aukerak demokraziarentzat onuragarriak direla ulertzeko (Husfeldt eta Nikolova, 2002).

12.10. irudia. Ikerketek adierazten dutenaren arabera, mendebaldartutako herrialdeetako nerabeek nahiko ezagutza egokia dute demokraziari buruz (argazkia: www.cedatos.com.ec).

Adelson-en arabera (1969; Adelson eta O´Neil, 1966), nerabezaroko lorpenik handiena 13 urtetik 15 urtera bitartean gertatzen da, zenbait kontzeptu eta gaitasun garatzen direnean. Adin horretan honako kontzeptu eta gaitasun hauek garatzen dira: batetik, erakundeei buruzko ikusmoldea jarduera eta termino espezifikoetan oinarritzetik alde abstraktuetan oinarritzera pasatzen da; bestetik, gobernuaren eta legearen ikuspegia hertsagarria izatetik positiboa izatera igarotzen da, eta horien administrazio-aldea azpimarratzen da; bestalde, gertakari politikoak zein legeak erkidegoarentzat (banakoentzat baino areago) duten eraginaren arabera balioesteko gaitasuna garatzen dute, bai eta izadiaren eta erkidegoaren beharrak ulertzeko gaitasuna ere (erkidegoa kolektibitate sozial eta politikotzat harturik). Azkenik, denbora pasatu ahala, nerabeek gero eta hobeto ulertzen dute erakunde ekonomikoek politikan duten eragina. Izan ere, nazioarteko ikerketa batean, Torney-k eta laguntzaileek (1975) eskatu zieten parte-hartzaileei balioets zezatela zer eragin zuten hamar pertsonaiak eta taldek beren herriko legeetan. 14 urtekoentzat, egitura politiko formala (adibidez, presidentea eta parlamentariak) zen legeetan eraginik handiena zuena. 18 urtekoentzat, berriz, beste zenbait talderen interesak eta komunikabideak. Alemanian, adibidez, parte-hartzaileek uste zuten aberatsek lehen ministroak bezainbesteko eragina zutela eta herritar arruntak zirela eraginik txikiena zutenak.

Elkarrizketa bidez egindako ikerketek adierazten dute politikaren ezagutzan gizabanakoen arteko ezberdintasunak daudela. Ikerketa batzuen arabera, zenbait herrialdetan ikasle askoren ezagutza oinarrizkoaren parekoa da, edo txikiagoa (Torney-Purta *et al*., 2001). Ezberdintasun horiek eragina izan dezakete epe luzean. Alemanian 14 eta 16 urte zituzten parte-hartzaileekin egindako luzetarako ikerketa baten arabera, banakako ezberdintasunek beren horretan jarraitzen zuten 7 urteren buruan (Kramper, 2000). Horrek honako hau adieraz dezake: helduekin egindako

ikerketetan aurkitu diren “dena ala ezer ez” motako ezagutzen jatorria haurtzaroan zein nerabezaroan egon daitekeela (Berti, 2005).

12.11. irudia. Torney-k eta laguntzaileek, Kramper-ek eta beste zenbait autorek ikertu dute alemaniar haurrek politikaz duten ulermena (argazkia: www.germanpeople.com).

Horrez gain, egiaztatu da korrelazio positiboa dagoela nerabezaroko ezagutza politikoaren eta helduaro goiztiarrean ematen den botoaren eta egiten den jarduera politikoaren artean. Horrek adieraz dezake gaztetatik gara daitekeela etengabeko soka hau: *politikari buruzko ezagutza urria / politikari buruzko informazioa ekiditea / jarduera politiko eza* (Berti, 2005).

12.4. LABURPENA ETA ONDORIOAK

Kapitulu honek landu ditu denbora pasatu ahala erakunde politikoei buruzko ulermenean gertatzen diren aldaketak. Ezagutza horren garapena aztertu duten ikerketak mendebaldartutako herrietan egin dira, eta nagusiki sozializazio politikoa eta ikuspegi kognitiboa —orokorra zein eremutan oinarritutakoa— hartu dituzte oinarri teorikotzat. Ikerketa horien arabera, rol sozietalen ulermenarekin hasten da politikari buruzko ezagutza garatzen. Horri esker, haurrek bereiz ditzakete betebeharrak eta zaletasunak.

7-8 urterekin, bi pertsona erlazionatzen dituen egitura hierarkikoaren ulermena garatzen da. Horri esker, haurrak rol politikoa ulertzen hasten dira, eta agintzearekin zerikusia duen guztiarekin erlazionatzen dute. Connell-en arabera, horri esker, haurrek politika bizitzaren beste eremuetatik bereizten dute (Connell, 1971). Berti (2005), berriz, ez dator bat baieztapen horrekin, eta uste du ezagutza gehiago behar direla eremu politikoa besteetatik bereizteko.

10-12 urterekin gutxi gorabehera, haurrek kargu politiko zentralak eta tokian tokikoak bereizten dituzte, eta kargu horiek autoritate-hierarkia batekin erlazionatzen dituzte. Horrez gain, adin horretan alderdi politikoen inguruko ezagutza garatzen hasten da, eta 13 urtetik 16 urtera bitartean areagotuko da. Hala, nerabeek

alderdiak zein hautagaiak haien programaren arabera aukeratzeko gaitasuna dute. Nerabezaroan zehar, gobernu motei buruzko ezagutza garatzen da, eta erakunde ekonomikoek politikan duten eragina gero eta hobeto ulertzen da. Azkenik, ikerketen arabera, irakaskuntza esplizituak eragina du politikaren inguruko ezagutzaren garapenean.

Aipatu bezala, politikaren inguruko ezagutzaren garapena aztertu duten ikerketak mendebaldartutako herrietan egin dira (AEBn, Australian eta Europako zenbait herrialdetan), eta nagusiki sozializazio politikoa eta ikuspegi kognitiboa hartu dituzte oinarri teorikotzat. Hala, gutxietsi egin dute faktore soziokulturalek politikaren ezagutzaren garapenean izan dezaketen eragina (Emler eta Dickinson, 1985; Ohana eta Dickinson, 1990). Ildo horretatik, faktore soziokulturalek eremu horren garapenean eraginik duten jakiteko, beharrezkoa da beste testuinguru soziokultural batzuetan ikerketak egitea. Ondorioz, oraindik egiteko asko dago.

12.5. GAIARI BURUZKO GALDERAK ETA ARIKETA PRAKTIKOA

1. Saia zaitez aurkitzen politikaren inguruan duzun ikusmoldearen garapenean eragina izan duen bizipen goiztiarraren bat.
2. Saia zaitez laburbiltzen Connell-ek proposatu zituen 4 estadioak honako taula honetan:

POLITIKARI BURUZKO EZAGUTZAREN GARAPENA CONNELL-EN ARABERA		
ESTADIOA	*ESTADIOAREN EZAUGARRI NAGUSIAK*	*ADIBIDEAK*

3. Hona hemen haur batek Cadenas ikertzailearen galderei erantzundakoa hitzez hitz: *"Zer da Venezuelako presidentea?* Zintzoa da, haurrak zaintzen ditu-eta. Luis Herrerak asko jaten du, oso lodia delako eta biboteak hazten zaizkiolako. *Zer egiten du presidenteak?* Hitz egin, nazio-ereserkia abestu eta soldadu bat etorri eta bandera jaisten dio. Gero, etxera joan eta eseri egiten da. *Zeinek izendatzen du edo zeinek jartzen du hor?* Ez dut gogoratzen. *Noiztik da presidente?* Nik joan den hilabetean ikusi nuen eta larunbata zen. Larunbatetik dago. *Zer egin dezake presidenteak?* Telebista ikusi, jan eta gauean oheratu egiten da. *Uste al duzu dena egin dezakeela?* Bai, berak… Lehengo batean Luis Herrera "La pastora"ra joan zen eta kirola ikusi zuen…. Pilota. *Zeinek esaten dio zer ezin duen egin? Ez du erantzuten"* (Cadenas, 1991: 197).

12.12. irudia. Luis Herrera, 1979tik 1984ra Venezuelako presidente izan zena (argazkia:www.fpolar.org).

Erantzun horien arabera, zein garapen-arotan dago haur horrek erakunde politikoei buruz duen ezagutza? Zergatik?

4. Irakurri honako liburu hau:

   Golding, W. (1990): *Eulien ugazaba*, Elkar, Donostia.

   Gero, saiatu liburuari buruzko iruzkina egiten, kapitulu honetan eta XVII.ean oinarrituz. Iruzkina egin ostean, honako bi web orrialde hauetara jo dezakezu informazio gehiago bilatzeko edo egindako analisia aberasteko:

   www.gerenser.com/loft
   www.homework-online.com/loft

12.6. BIBLIOGRAFIA

Adelson, J. (1971): "The Political Imagination of the Young Adolescent", *Daedalus,* **100**, 1013-1050.

Adelson, J.; Green, B. eta O' Neil, R. (1969): "El desarrollo del a idea del a ley en la adolescencia", in J. Delval (arg.) (1979), *Lecturas de Psicología del niño II,* Alianza, Madril, 315-342

Adelson, J. eta O'Neill, R. (1966): "Growth of Political Ideas in Adolescence: the Sense of Community", *Journal of Personality and Social Psychology*, **4**, 295-306.

Agazzi, A. eta Berti, A.E. (1995): "La conoscenza di democrazia a diversi livelli scolastici: V. elementare, Ill media el anno di universitá", *Scuola e Cittá*, **45**, 290-301.

Barrett, M. eta Buchanan-Barrow, E. (2002): "Children´s Understanding of Society", in P. K. Smith eta C. H. Hart (arg.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, Blackwell, Oxford, 491-512.

Berti, A. (1994): "Children's Understanding of the Concept of the State" in M. Carretero eta J. F. Voss (arg.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences,* Erlbaum, Hillsdale, 49-75.

————, (2005): "Children's Understanding of Politics", in M. Barrett eta E. Buchanan-Barrow (arg.), *Children´s Understanding of Society*, Psychology Press, Hove, 69-103.

———— eta Andriolo, A. (2001): Third Graders Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) Before and After Teaching. *Genetic, Social and General Psychology Monograph 4*, **127**, 346-377.

————– eta Benesso, M. (1998): "The Concept of Nation-State in Italian Elementary School Children: Spontaneous Concepts and Effects of Teaching", *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, **120 (2)**, 121-143.

———— eta Bombi, A. (1988): *The Child's Construction of Economics*, Cambridge University Press, Cambridge.

————; Guarnaccia, V. eta Lattuada, R. (1997): "Lo sviluppo della nozione di norma giuridica", *Scuola e Città,* **48(12)**, 532-545.

———— eta Ugolini, E. (1998): "Developing Knowledge of the Judicial System: a Domain-Specific Approach", *The Journal of Genetic psychology*, **159**, 221-136.

————– eta Vanni, E. (2000): "Italian Children's Understanding of War: A Domain-Specific Approach", *Social Development,* **9(4)**, 478-496.

Cadenas, J. M. (1991): *El pensamiento político de los niños*, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

Connell, R. W. (1971): *The Child's Construction of Politics*. Carlton, Melbourne University Press.

Delval, J. (1989): "La representación infantil del mundo social", in E. Turiel; I. Enesco, eta J. Linaza (arg.), *El mundo social en la mente infantil,* Alianza, Madril, 245-328.

Doise, W. *et al.* (1998): "Human Rights and Genevan Youth: a Developmental Study of Social Representations", *Swiss Journal of Psychology 57*, **2**, 86-100.

Emler, N. (1992): "Childhood Origins of Beliefs about Institutional Authority", in H. Haste eta J. Torney-Purta (arg.), *The Development of Political Understanding: a New Perspective*, Jossey-Bass, San Francisco, 65-77.

———— eta Dickinson, J. (1985): "Children's Representations of Economic Inequalities: the Effects of Social Class", *British Journal of Developmental Psychology,* **3(2)**, 191-198.

————; Ohana, J. eta Dickinson, J. (1990): "Children´s Representations of Social Relations", in G. Duveen eta B. Lloyd (arg.), *Social Representations and the development of knowledge,* Cambridge University Press, Cambridge, 47-69.

————————; Ohana, J. eta Moscovici, S. (1987): "Children´s Beliefs about Institutional Roles: A Cross-National Study of Representations of the Teacher´s Role", *British Journal of Education Psychology*, **57**, 26-37.

Furnham, A. eta Gunter, B. (1983): "Political Knowledge and Awareness in Adolescence", *Journal of Adolescence*, **6**, 373-385.

———————— eta Gunter, B. (1987): "Young People's Political Knowledge", *Educational Studies,* **13(1)**, 91-104.

————————— eta Stacey, B. (1991): *Young People´s Understanding of Society*, Routledge, New York.

Furth, H. G. (1980): *The World of Grown-Ups. Children's Conceptions of Society*, Elsevier North Holland, New York.

Gallatin, J. (1980): "Political Thinking in Adolescence", in J. Adelson (arg.), *Handbook of Adolescence Psychology*, John Wiley and Sons, New York.

————————— eta Adelson, J. (1970): "Individual Rights and the Public Good: a Cross-National Study of Adolescents", *Comparative Political Studies*, **2**, 226-242.

———————— eta Adelson, J. (1971): "Legal Guarantees of Individual Freedom: a Cross-National Study of the Development of Political Thought", *Journal of Social Issues*, **27**, 93-108.

Greenstein, F. I. (1960): "The Benevolent Leader: Children´s Images of Political Authority", *American Political Science Review*, **54**, 934-943.

————————, (1965): *Children and politics*, Yale University Press, Londres.

————————, (1969): *Child and Politics*, Yale University Press, New Haven, [berrikusitako argitaraldia].

Hess, R. D. eta Torney, J. V. (1967): *The Development of Political Attitudes in Children*, Aldine, Chicago.

Husfeldt, V. eta Nikolova, R. (2002): *Students´ Concepts of Democracy*, [Lisboan egin zen *Annual meeting of the European Educational Research Association* bileran aurkeztutako lana].

Jackson, R. (1972): "The Development of Political Concepts in Young Children" *Educational Research*, **14**, 51-55.

Kramper, G. (2000): "Transition of Adolescent Political Action Orientations of Voting Behavior in Early Adulthood in View of a Social-Cognitive Action Theory Model of Personality", *Political psychology*, **21**, 277-297.

Laupa, M. (1995): "Children´s Reasoning about Authority in Home and School Contexts", *Social Development*, **14**, 5-16.

————————— eta Turiel, E. (1993): "Authority Reasoning and Social Context", *Journal of Educational Psychology*, **85**, 191-197.

Moore, S. W.; Lare, J. eta Wagner, K. A. (1985): *The Child´s Political World. A Longitudinal Perspective*, Praeger, New York.

Niemi, R. G. eta Junn, J. (1998): *Civic Education: What Makes Students Learn*, Yale University Press, New Haven.

Percheron, A. (1974): *L´univers politique des enfants*, Fondation nationale des sciences politiques / Armand Colin, Paris.

Rebelsky, F.; Conover, C. eta Chafetz, P. (1969): "The Development of Political Attitudes in Young Children", *Journal of Psychology*, **73**, 141-146.

Rodríguez, A. (1988): "Socialización política", in J. Seoane eta A. Rodriguez (arg.), *Psicología política*, Pirámide, Madril, 133-164

Roig, C. eta Billon-Grand, F. (1968): *La socialisation politique des enfants*, Armand Colin, Paris.

Rosenthal, S.; Feiring, C. eta Lewis, M. (1998): "Political Volunteering from Late Adolescence to Young Adulthood: Patterns and Predictors", *Journal of Social Issues*, **5**, 477-493.

Siegel, R. S. eta Hoskin, M. (1981): *The Political Involvement of Adolescents*, Rutgers University Press, New Brunswick.

Stacey, B. (1978): *Political Socialization in Western Society*, Edward Arnold, Londres.

Stradling, R. (1977): *The Political Awareness of the School Leaver*. Hansard Society, Londres.

Tapp, J. eta Kohlberg, L. (1977): "Developing Senses of Law and Legal Justice", in J. Tapp eta F. Levine (arg.), *Law, Justice and the Individual in Society*, Holt, New York.

Torney, J.V. (1971): "Socialization of Attitudes toward the Legal System", *Journal of Social Issues*, **27**, 137-154.

————————; Oppenheim, A. N. eta Farmen, R. (1975): *Civic Education in Ten Nations: an Empirical Study*, John Wiley and Sons, New York.

Torney-Purta, J. (1992): "Cognitive Representations of the Political System in Adolescents: the Continuum from Pre-Novice to Expert", in H. Haste eta J. Torney-Purta (arg.), *The Development of Political Understanding: a New Perspective*, Jossey-Bass, San Francisco, 11-25.

————————; Lehmann, R.; Oswald, H. eta Schulz, W. (2001): *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam, IEA.

Youniss, J. *et al*. (2002): "Youth Civic Engagement in the Twenty-First Century", *Journal of Research on Adolescence*, **12**, 121-148.

Yates, M. eta Youniss, J. (1998): "Community Service and Political Identity Development in Adolescence", *Journal of Social Issues*, **5**, 495-512.

13. Aberriaren ikusmoldearen eta nazio-identitatearen garapena

Luixa Reizabal, Jose Valencia

Kapitulu honen helburua da nazio-identitatearen garapena aztertzea. Horretarako, ezinbestekotzat jotzen dugu lehenik eta behin nazio-identitatea definitzea eta hori osatzen duten alderdiak aztertzea. Hori egin ostean, nazio-identitatearen garapenaren inguruan egindako ikerketen historia laburra egingo dugu. Gero, ikerketa horietatik lortutako datuetan oinarrituz, nazio-identitatearen garapenaren ereduak deskribatzen saiatuko gara. Gainera, nazio-identitatearen garapena azaltzeko erabili ohi diren teoriak berrikusiko ditugu. Kapitulua amaitzeko, bertan azaldutakoaren laburpena eta ondorioak agertuko ditugu. Hurrena, irakurleari zenbait galdera aurkeztuko zaizkio, kapituluan zehar jasotako informazio guztia hobeto barneratu dezan. Azkenik, kapituluan egindako aipamenen bibliografia azalduko da.

13.1. NAZIO-IDENTITATEAREN DEFINIZIOA ETA ALDERDIAK

Nazio-identitatea (NI) hauxe da: talde nazional bateko kide sentitzea. Talde horri barne-talde nazionala esaten zaio. Beste taldeei, berriz, kanpo-talde nazionalak.

NI hainbat alderdi biltzen dituen sistema konplexua da. Ildo horretatik, Martyn Barrett (2000) ikertzaile ingelesak bi dimentsio aipatu zituen, alderdi horiek sailkatzeko: ezagutzazkoa eta afektuzkoa.

13.1.1. Nazio-identitatearen ezagutzazko dimentsioa

Oro har, ezagutzazko dimentsioa, barne-talde nazionalari eta kanpo-talde nazionalei buruzko uste-sistemei eta ezagutzei dagokie. Dimentsio horrek alderdi hauek biltzen ditu: talde nazionalaren existentzia ezagutzea; autokategorizazio nazionala; ezagutza geografikoa; ikur nazionalen ezagutza; usteak; estereotipoak; benetakotasuna delakoa eta besteek gure talde nazionalaz duten iritziari buruzko usteak.

Lehenik eta behin, pertsona batek nazio-identitatea gara dezan ezinbestekoa da pertsona horrek *talde nazional hori badela jakitea;* hau da, ingeles batek, ingeles identitatea garatzeko, jakin behar du ingelesak izeneko pertsona talde bat

dagoela. Hala, garapenaren psikologiaren ikuspuntutik oso garrantzitsua da ikertzea ezagutza hori noiz garatzen den.

Bestalde, pertsona batek nazio-identitatea gara dezan beharrezkoa da pertsona horrek jakitea bera ere talde horretako kidea dela; hau da, bere burua talde horretakotzat jo behar du. Horri *autokategorizazio nazionala* esaten zaio. Hala, garapenaren psikologoentzat oso interesgarria da aztertzea noiz gertatzen den autokategorizazio nazionala.

Gainera, pertsonak ikasi behar du zein diren bere herrialdearen benetako muga geografikoak; hau da, *ezagutza geografikoa* garatu behar du. Izan ere, lurraldea NIren zati garrantzitsua da, objektiboki NI lurralde geografiko zehatzekin erlazionatzen da-eta. Adibidez, Ingalaterra benetako lurralde geografikoa da, eta ingeles askok lurraldearekiko atxikimendua garatzen dute. Ondorioz, garapenaren psikologiaren ikuspuntutik, oso garrantzitsua da aberriari buruzko ezagutza geografikoa noiz eta nola garatzen den aztertzea.

Halaber, pertsona batek ezagutu behar ditu *bere herrialdean dauden erakundeak, ikurrak, ohiturak eta tradizioak, psikologikoki NIren irudikapen esanguratsuak baitira.* Adibidez, ingeles askorentzat Ingalaterraren eta ingelestasunaren ikurrak dira Ingalaterrako bandera, 17:00etako tea zein Buckingham jauregiko guardia-aldaketak. Halaber, badira pertsona askoren NIren zati diren gertakari zein pertsonaia historiko garrantzitsuak. Ingalaterran, adibidez, Henrike VIII.a zein Trafalgar-eko gudaldia. Ohitura, ikur, tradizio, pertsonaia eta gertakari horiek Ingalaterraren zein "ingelestasuna"ren ikur garrantzitsuak dira, baina horiek aukeratzeko garaian alde nabariak daude pertsonaren testuinguruaren arabera. Hala, litekeena da NIren irudikapen horiek aukeratzeko garaian aldeak izatea pertsonaren gizarte-klasearen, bizitokiaren (hiriburua/probintzia, kaletarra/baserritarra) edo, herrialde eleaniztunetan, hizkuntzaren arabera. Hori guztia kontuan hartuta, garapenaren psikologoentzat oso jakingarria da aztertzea nola eskuratzen den ikur nazional horien ezagutza. Horrez gain, interesgarria da ere aztertzea zein diren ikur horiek aukeratzeko garaian eragina duten aldagaiak.

NIren beste alderdi bat *uste*ei dagokie. Anthony Smith eta antzeko soziologoek frogatu dute pertsona batzuen aburuz NIren barruan uste inplizitu batzuk daudela, zenbaitetan ideologo nazionalistek esplizitu bihurtzen dituztenak. Uste horien arabera, talde nazionaleko kide guztiek arbaso komunak dituzte, eta, ondorioz, haien artean ahaidetasun-harremana dago. Hala, zenbaitetan aberria arbaso komunak —aberriaren gurasoak— dituzten familia bildumatzat hartzen da. Ikerketa soziologikoen arabera, uste horiek nabarmenagoak izan daitezke zenbait pertsonarengan, taldetan eta une historikotan (Connor, 1978; Horowitz, 1985; Smith, 1991). Hala, garapenaren psikologoen iritziz oso garrantzizkoa da jakitea zein baldintzatan garatzen diren halako usteak.

13.1. irudia. Ingeles askorentzat, Buckingham jauregiko guardia-aldaketak, Ingalaterraren zein "ingelestasuna"ren ikur garrantzitsuak dira (argazkia: L. Reizabal).

Halaber, NIk barne-talde nazionalaren eta kanpo-talde nazionalen inguruko *estereotipoak* biltzen ditu; alegia, talde horien ezaugarri tipikoei buruzko usteak. Besteak beste, ingelesak ordu-orduan heltzen dira eta serioak dira; euskaldunak egoskorrak gara, eta abar. Pertsona batzuek erabat barneratuta dituzte estereotipo horiek, eta uste dute talde nazionaleko kide guztiek ezaugarri berdinak dituztela. Beste batzuk, berriz, malguagoak izaten dira, eta taldearen barnean pertsona batetik bestera ezberdintasunak egon daitezkeela onartzen dute. Hori guztia kontuan hartuz, garapenaren psikologiaren ikuspuntutik, oso interesgarria da, batetik, estereotipo nazionalak nola garatzen diren aztertzea eta, bestetik, estereotipaziomaila eta horretan eragina izan dezaketen aldagaiak aztertzea.

Horrekin batera, badugu *benetakotasuna* delako fenomenoa (adibidez, Gecas, 1991 *in* Barrett, 2000; Trew eta Benson, 1996 *in* Barrett, 2000). Horren arabera, norberak talde nazionalari egozten zaizkion ezaugarriekin dituen antzekotasunei zein ezberdintasunei buruzko usteek eragina izaten dute NIn. Izan ere, NI aldatu egin daiteke, norberak talde nazionalari buruzko estereotipoekin dituen antzekotasunen zein ezberdintasunen inguruko usteen arabera. Adibidez, pertsona batek pentsa dezake *oso ingelesa / batere ez ingelesa / pixka bat ingelesa* dela, ingelesei buruzko estereotipoarekin zer antzekotasun eta ezberdintasun dituen kontuan izanda. Pertsonak hautematen duenean bere ezaugarriak talde nazionalaren estereotipoarekin bat datozela, benetako identitatea duela esaten da. Hala ez denean, berriz, benetakoa ez den identitatea duela esaten da. Horrenbestez, garapenaren psikologiaren ikuspuntutik, jakingarria da aztertzea benetakotasunaren garapena.

Azkenik, NIn eragina izan dezakeen beste aldagai bat dugu: *gure talde nazionaleko kide ez direnek gure talde nazionalaz duten iritziari buruz ditugun usteak*. Adibidez, pentsa dezakegu gure aberkide ez direnek gure talde nazionalari buruzko irudi positiboa dutela eta asko estimatzen dutela. Baina kontrakoa ere pentsa dezakegu, hau da, gure talde nazionalaren irudi negatiboa dutela, ez dutela batere estimatzen eta higuindu egiten dutela. Uste horiek izugarrizko eragina izan dezakete gure NIn (Luhtnanen, 1990; Luhtanen eta Crokcker, 1992 *in* Barrett, 2000). Hori hala izanik, garrantzitsua da oso aztertzea nola garatzen diren uste horiek eta nolako eragina izan dezaketen gure NIn.

13.1.2. Nazio-identitatearen afektuzko dimentsioa

Afektuzko dimentsioari dagokionez, honako hauek dira NI osatzen duten sentimenduak, emozioak eta balioespenak (Barrett, 2000): NIren garrantzia subjektiboa, NIrekiko atxikimendua, lurraldearekiko atxikimendua, gertutasun-sentimendua, barne-talde nazionalarekiko sentimenduak, barne-taldeko kide sentitzea, talde-kohesioa eta elkartasun-sentimenduak, gizarte-emozioak, autoestimu nazionala, eta barne- zein kanpo-talde nazionalen balioespena. Orain, alderdi horiek guztiak aztertuko dira.

Batetik, pertsonarentzat *NIk duen garrantzi subjektiboa dugu*; hots, gizabanakoarentzat zer neurritaraino den garrantzitsua NI. Garrantzi subjektiboa aldatu egin daiteke pertsona batetik bestera; hau da, pertsona batentzat oso garrantzitsua izan daiteke, eta beste batentzat, berriz, ez. Kontuan izan behar dugu NI pertsona batek gara ditzakeen identitate sozialetako bat besterik ez dela. Adibidez, pertsona batek bere burua deskribatzeko gizarte-kategoria ugari erabil dezake; besteak beste, sexua, aberria, gizarte-klasea edo jaioterria. Pertsonak bere burua deskribatzeko erabiltzen dituen gizarte-kategoria horiek guztiak bere autokontzeptua osatzen duten identitate sozialak dira. Pertsona batzuen iritziz, identitate horietatik guztietatik garrantzitsuena NI da; beste batzuen ustez, berriz, ez. Litekeena da zerikusia izatea garrantzi subjektiboak eta nork bere NIren inguruan egiten duen balioespenak; hau da, pertsonak positiboki balioesten badu ingelesa izatea, litekeena da ingeles identitateari garrantzi handia ematea; negatiboki balioesten badu, berriz, litekeena da ingeles identitateari garrantzirik ez ematea. Alde horretatik, interesgarria da aztertzea NIren balioespenaren garapena eta horretan eragina izan dezaketen aldagaiak.

NIren garrantzia subjektiboa, pertsonaren arabera ez ezik, testuinguruaren arabera ere alda daiteke. Demagun ingeles bat Londresen barrena dabilela paseatzen. Litekeena da pertsona horrentzat testuinguru horretan ingeles identitateak garrantzi handirik ez izatea. Pertsona hori Frantziako estatuan badago, berriz, litekeena da testuinguru horretan ingeles identitateari garrantzi handiagoa ematea. Hori guztia kontuan izanik, garapenaren psikologiaren ikuspuntutik jakingarria da aztertzea zein diren NIren garrantzi subjektiboan eragina izan dezaketen aldagaiak.

13.2. irudia. Pertsona batzuentzat garrantzi handia du nazio-identitateak. Beste batzuentzat, berriz, ez (argazkia: www.geocities.com).

Bestalde, *NIrekiko atxikimendu-maila* dugu, pertsonaren arabera aldatzen dena. Adibidez, pertsona batzuek pentsa dezakete inoiz ez lioketela uko egingo beren NIri; beste batzuek, berriz, ez. Litekeena da NIrekiko atxikimendu-maila zenbait aldagairen arabera aldatzea; besteak beste, NIren garrantzi subjektiboa edo NIren balioespena. Garapenaren psikologiaren ikuspuntutik, garrantzitsua da aztertzea, NIrekiko atxikimendu-mailaren garapena ez ezik, horretan eragina izan dezaketen aldagaiak ere.

Aipatu bezala, NIk askotan *lurralde nazionalarekiko atxikimendua* jasotzen du. Izan ere, zenbaitetan aberrien arteko gatazka armatuak gertatzen dira lurraldeak direla-eta. Eta horietan, pertsonak hiltzeko prest egoten dira lurralde nazionala defendatzearren. Alde horretatik, oso interesgarria da lurralde nazionalarekiko atxikimenduaren garapena aztertzea.

NIk ere biltzen ditu barne-talde nazionaleko kideen aldera ditugun sentimenduak. Horien artean, Barrett-ek (2000) bi mota bereizten ditu: batetik, *gertutasun-sentimenduak*; hau da, talde nazional berekoak izateagatik barne-talde nazionaleko kideen aldera garatzen ditugun sentimenduak. Zenbait testuingurutan ager daitezke sentimendu horiek; besteak beste, atzerrian aberkide bat aurkitzen dugunean. Bestetik, Barrett-ek aipatzen ditu *barne-talde nazionalarekiko sentimenduak*; adibidez, ingeles batek sentimendu positiboak, neutroak zein negatiboak gara ditzake “ingeles”en aldera.

Horrez gain, NIren ondorioz, *barne-talde nazionaleko kide sentitzen* da pertsona. Gai horren inguruan, ikertu beharreko gauza asko dago; besteak beste, nola garatzen den sentimendu hori; ea sentimendu horrek benetakotasunaren, barne-talde nazionalarekiko sentimenduen eta antzeko aldagaien eragina duen, eta abar.

Halaber, baditugu beste sentimendu batzuk: *talde-kohesioa eta nazio-elkartasuna*; hau da, aberria batasun integratu eta kohesionatu bat dela sentitzea.

Sentimendu horiek areagotu egin daitezke aberriak gerrak, krisialdiak eta antzeko arazoak dituenean edo aberria mehatxupean dagoela hautematen denean. Garapenaren psikologiaren ikuspuntutik, oso jakingarria da sentimendu horien garapena aztertzea.

Bestalde, badira nazio-talde bateko kide izateagatik pertsonek izan ditzaketen *gizarte-emozio* batzuk; besteak beste, nazio-harrotasuna, -lotsa eta -errua. Ikur nazionalek sorraraz ditzakete emozio horiek. Adibidez, ingeles batek nazio-harrotasuna senti dezake, bere herrialdearen bandera ikustean edo ereserkia entzutean. Lotsatu ere egin daiteke bere herrialdeko sukaldaritza beste herrialde batzuetakoenaren aldean zein kaskarra den ikustean. Ikur nazionalek ez ezik, zenbait gertakarik ere sorraraz ditzakete nazio-emozioak. Adibidez, pertsona batek nazio-harrotasuna senti dezake, bere aberriaren ordezkari batek Olinpiar Jokoetan urrezko domina bat irabazten duenean. Lotsatu ere egin daiteke bere herrialdeko futbol-selekzioak ustekabean Munduko Futbol Txapelketan porrot egiten duenean. Hala ere, emozio horiek ager daitezen, ez da beharrezkoa izaten halako ikurrik edo gertakaririk. Askotan pertsonak harro sentitzen dira nazio-talde bateko kide izate hutsagatik. Garapenaren ikuspuntutik, garrantzitsua da emozio horiek noiz eta nola agertzen diren aztertzea.

13.3. irudia. Pertsona batek senti dezake nazio-harrotasuna bere aberriaren ordezkari batek Olinpiar Jokoetan argazkikoa bezalako urrezko domina bat irabazten duenean (argazkia: olimpiadas.fisica.edu.uy)

Helduen NI aztertzea helburu duten ikerketa askok *autoestimu nazionala* ikertu dute. Zenbait ikertzailek honako hau proposatu dute: jende askok identitate soziala erabiltzen duela autoestimua handitzeko (ikus, adibidez, Tajfel eta Turner, 1986; Hogg eta Abrams, 1988) Hala, jendeak bere nazio-taldearen ezaugarri positiboak azpimarratu, eta negatiboak baztertu edo ahaztu ohi ditu. Hala, azpimarratu egiten dira nazio-harrotasuna eta antzeko emozio positiboak sorrarazten dituzten gertakariak; nazio-lotsa sorrarazten duten gertakariei, berriz, ez zaie erreparatzen.

Pertsonak bere burua talde horretako kidetzat duenez, prozesu horri esker, pertsonak autoestimu handia lortzen du. Hori guztia kontuan izanik, garrantzitsua da garapenaren psikologoentzat aztertzea haurrek eta nerabeek autoestimu handia lortzeko beharrizan hori sentitzen ote duten eta, hala bada, noiz garatzen den.

Azkenik, *barne-talde nazionalaren zein kanpo-taldeen balioespena* dugu. Garrantzitsua da aztertzea haurrek nola balioesten dituzten barne-talde nazionala zein kanpo-taldeak, zeren arabera balioesten dituzten talde horiek…

Orain arte aipatutako guztia kontuan hartuz, ondoriozta dezakegu NI sistema konplexua dela. Alde horretatik, haren garapena ikertzea ez da batere lan erraza. Halere, azken urteotan gaiaren inguruko ikerketa asko garatu dira. Hurrengo atalean, ikerlan horien historia laburra egingo dugu.

13.2. GAIAREN INGURUAN EGINDAKO IKERKETEN KONDAIRA LABURRA

Piaget (1924; Piaget eta Weil, 1951) izan zen NIren garapenaren inguruko lehen ikerketak egin zituena. Geroago, 1960ko hamarkadan eta 1970ekoaren hasieran, gaiaren inguruko zenbait ikerketa zabal egin ziren (adibidez, Jahoda, 1962, 1963a, 1963b, 1964; Jaspers, van de Geer, Tajfel eta Johnson, 1972; Johnson, 1966, 1973; Johnson, Middleton, eta Tajfel, 1970; Lambert eta Klineberg, 1967; Middleton, Tajfel eta Johnson, 1970; Tajfel eta Jahoda, 1966; Tajfel, Jahoda, Nemeth, Campbell eta Johnson, 1970; Tajfel, Jahoda, Nemeth, Rim eta Johnson, 1972).

Lehen ikerketa-ildo hori 1973. urtean amaitu zen gutxi gorabehera, eta hortik aurrera NIren garapenari buruzko ikerketak desagertu egin ziren 1990eko hamarkadara arte. Urte horietan, NIren garapenari buruzko interesa berpiztu zen, eta zenbait psikologok berriz ere ekin zioten gaia ikertzeari (adibidez, Axia, Bremner, Deluca eta Andreasen, 1998; Barrett, 1996; Barrett eta Farroni, 1996; Barrett eta Short, 1992; Cutts Dougherty, Eisenhart eta Webley, 1992; Rutland, 1998, 1999).

Azken urteotan NIren garapenari buruz egin diren ikerketak hainbat testuingurutan egin dira; besteak beste, Ingalaterran eta Eskozian (adibidez, Barrett, Wilson eta Lyons, 1999; Bennett, Lyons, Sani eta Barrett, 1998), Irlandan (Nugent, 1994), Herbehereetan (Verkuyten, 2001), Alemanian (Wilberg, 2002), Italian (de Rosa eta Bombi, 1999), Errusian, Ukrainan, Georgian, Azerbaijanen (Barrett, Riazanova eta Volovikova, 2001; Bennett, Barrett, Karakozov, Kipiani, Lyons, Pavlenko eta Riazanova, 2004), Andaluzian (Giménez, Canto, Fernandez eta Barrett, 1999) eta Katalunian (adibidez, del Valle, 1998; Vila, del Valle, Perera, Monreal eta Barrett, 1998). Euskal Herrian ere, bada gaiaren inguruko ikerketarik (adibidez, Apalategi, 2001, 2002; Reizabal, Valencia, Jimenez eta Barrett, 2002; Reizabal, Valencia eta Barrett, 2004).

13.4. Irudia. Nazio-identitatearen garapena hainbat testuingurutan aztertu da; besteak beste, Euskal Herrian (argazkia: L. Reizabal).

Ikerketa horiek aztertu dute, gehienbat, NIren sei alderdiren garapena: norberaren aberriari eta beste herrialdeei buruzko ezagutza; herrialdeekiko sentimenduak eta norberaren aberriarekiko atxikimendua; ikur nazionalen eta haien esanahiaren ezagutza; talde nazionalen inguruko ezagutza, usteak eta estereotipoak; barne-talde nazionaleko eta kanpo-talde nazionaletako kideekiko sentimenduak, eta autokategorizazioa eta barne-taldearekiko identifikazio subjektiboa.

13.3. NAZIO-IDENTITATEAREN GARAPENAREN EREDUAK

Ondorengo orrialdeetan aurkezten den berrikustea oinarritzen da Barrett-en lanean (2005), eta laburbiltzen ditu aurreko atalaren azken paragrafoan aipatu diren sei gaiei buruz lortu diren emaitza nagusiak.

13.3.1. Norberaren aberriari eta beste herrialdeei buruzko ezagutza

Nazio-identitatearen inguruan orain arte egin diren ikerketek adierazten dutenaren arabera, bost edo sei urte baino gutxiagoko haurrek oso ezagutza mugatua dute beren aberriari buruz. Askotan ez dira gai izaten horren izena esateko ere (Jahoda, 1962; Piaget eta Weil, 1951), eta, esan dezaketenean, izen horren adieratik ulertzen dutena oso nahasia da (Jahoda 1963a, 1964). 5-6 urte dituztenetik aurrera, gehienek badakite beren herrialdearen izena. Jahoda-k (1963a, 1964), adibidez, Glasgowen 6 urtetik 11 urtera bitarteko haurrekin egindako ikerketa batean, egiaztatu zuen haurrek (txikienek ere) *Eskozia* hitza ezagutzen zutela. Alabaina, txikienek ia ez zuten ulertzen zer zen Eskozia. Horrenbestez, ikertzaileak galdetzen zienean "*Zer da Eskozia*?", haurrek "*Eskozia Edinburgoko hiriburua da", "Glasgowen dago*" eta antzeko erantzunak ematen zituzten. Denbora pasatu ahala, gehienetan nahasmen hori desagertu egiten zen. Halere, 10-11 urteko zenbait haurrek oraindik ez zekiten oso argi zer zen Eskozia. Ikerketa horretan, Jahoda-k egiaztatu zuen haurrek aberriari buruz zuten ezagutza aldatu egiten zela

gizarte-klasearen arabera: klase ertaineko haurrek langile-klasekoek baino ezagutza-maila altuagoa zuten.

13.5. irudia. Jahoda-k (1963, 1964), aberriaren ezagutzaren garapenaren inguruko ikerketa bat egin zuen Glasgoweko haurrekin (argazkia: www.gla-ac.uk).

Bestalde, ezagutza geografikoa denbora pasatu ahala areagotzen den arren, ez da aurkitu ezagutza horren eta adinaren zein ezagutza-mailaren arteko erlaziorik. Adibidez, Jahoda-k egiaztatu zuen 6 urteko haur batzuek ulertzen zutela Glasgowen, Eskoziaren eta Britainia Handiaren arteko harremana. Ostera, 10-11 urteko zenbait haurrek ez zuten ulertzen Glasgow Eskoziaren barruan zegoenik ere. Horrez gain, Jahoda ohartu zen, Piaget-ek eta Weil-ek (1951) aurkitutakoaren kontrara, ez dagoela ezagutza geografikoaren eta Piaget-en garapen-estadioen arteko erlaziorik. Alabaina, berrikiago Wilberg-ek (2002) egiaztatu du ezagutza geografikoak zerikusia duela zatiaren eta osotasunaren arteko harremanaren ulermenarekin (4-7 urterekin garatzen da).

Beste ikerketa batean, Barrett-ek (1996) galdetu zien 6, 10 eta 14 urteko haur ingelesei haien herrialdearen izena. 6 urtekoen % 83k eta 10 eta 14 urteko guztiek ondo erantzun zioten galderari. Adin bakoitzeko haur gehienek ere (% 73k, % 83k eta % 95ek, hurrenez hurren) bazekiten beren herrialdea Europa baino txikiagoa zela. Ostera, 6 urteko haur gehienek ez zekiten Europako beste edozein herrialderen izenik; 10 urtekoek, lauzpabost, eta 14 urtekoek, 6 edo 7, batez beste. Azkenik, haurrei haien herrialdea Europan zegoen galdetu zietenean, 6 urtekoen % 20k soilik erantzun zuen baietz; 10 eta 14 urteko gehienek, berriz, baietz erantzun zuten (% 85ek eta % 93k, hurrenez hurren). Horrez gain, ikerlan horretan egiaztatu zuten adin guztietan mutilek neskek baino ezagutza geografiko handiagoak zituztela.

Laburbilduz, ikerketen arabera, ezagutza geografikoa denbora pasatu ahala handitzen da (adibidez, Barrett, 1996; Jahoda, 1962; Wilberg, 2002). Geroago egin diren ikerketek (adibidez, Barrett, Lyons, Purkhardt eta Bourchier, 1996; Bourchier, Barrett eta Lyons, 2002; Bourchier, Barrett, Lyons eta Purkhardt, 1996; Rutland, 1998) baieztatu egin dute ezagutza geografikoa aldatzen dela gizarte-

klasearen, kokapen geografikoaren eta generoaren arabera. Hain zuzen ere, ikusi da klase ertaineko haurrek langile-klasekoek baino ezagutza-maila handiagoa dutela; hirietako haurrek, baserri-girokoek baino handiagoa, eta mutilek, neskek baino handiagoa. Aldagai horiekin batera, Wiegand-ek (1991) frogatu zuen etnizitateak ere izan dezakeela eraginik ezagutza geografikoan. Hala, ikertzaile horrek hau egiaztatu zuen: Ingalaterran bizi ziren indiar eta pakistandar jatorriko 7-11 urteko haurrek, adin horietako haur zurien aldean, Indiako azpikontinenteari buruzko ezagutza geografiko hobea eta Mendebaldeko Europari buruzko ezagutza kaxkarragoa zutela. Axia, Bremner, Deluca eta Andreasen (1998) ikertzaileek, bestetik, honako hau egiaztatu zuten: herrialde ezberdinetan edota herrialde bereko eskualde ezberdinetan bizi diren haurrek ezagutza geografiko maila ezberdinak izan ditzaketela. Izan ere, ikertzaile horiek ohartu ziren Italiako iparraldean bizi ziren haurrek beste herrialdeei buruzko ezagutza hobea zutela hegoaldeko italiarren eta ingelesen aldean. Azkenik, Jahoda eta Woerdenbagch (1982) ikertzaileek egiaztatu zuten 11 urtetik 16 urtera bitarteko haur nederlandarrek adin bereko haur ingelesek baino ezagutza hobea zutela beste herrialdeei buruz; hala ere, bi haur taldeek ezagutza kaxkarra zuten Europar Batasunari eta estatuz gaindiko antzeko erakundeei buruz.

Axia, Bremner, Deluca eta Andreasen (1998) ikertzaileek egindako ikerketaren arabera, irakaskuntzak eragina du ezagutza geografikoan. Hala, Europari buruzko irakaskuntza formala jaso zuten 10 urteko haurrek ezagutza geografiko hobea zuten halako irakaskuntzarik jaso ez zuten adin bereko haurren aldean.

Ezagutza geografikoak, irakaskuntza formalaren eragina ez ezik, beste eragin batzuk ere izan ditzake. Stillwell eta Spencer (1973) ikertzaileen arabera, ikasgelan jarritako mapek eta afixek ere badute eraginik ezagutza horretan. Izan ere, ikertzaile horiek ikerketa bat egin zuten, honako metodoari jarraituz: lehenik, 9 urteko haurren ikasgela bat hartu eta, elkarrizketa baten bitartez, ikasgelako ikasleek beste herrialdeei buruz zer zekiten aztertu zuten. Gero, ikasgelako hormak afixaz eta mapaz bete eta bertan astebetez utzi zituzten, ikasleei inongo irakaskuntza espliziturik eman gabe. Azkenik, ikasleak elkarrizketatu zituzten berriz ere, beste herrialdeei buruz zuten ezagutza aldatu zen ala ez aztertzeko, eta ohartu ziren ikasleen ezagutza asko hobetu zela.

Ikerketen arabera, argi dago orain arte aipatutako aldagaien eragina; ez, ordea, herrialde horietan bizi edo bertara bidaiatu izanak izan dezakeena. Izan ere, aldagai horien eraginaren inguruko datu kontrajarriak aurkitu dira. Moss eta Blades (1994) ikertzaileek, adibidez, Ingalaterran jaio eta bizi ziren 8 eta 11 urteko haurrek Europaz zuten ezagutza geografikoa erkatu zuten Ingalaterran jaio eta britaniar armadak Alemanian zituen baseetan bizi ziren adin bereko haurrenarekin. Emaitzen arabera, Alemanian bizi ziren haurrek Europaz zuten ezagutza geografikoa, ez zen beste haurrena baino hobea. Ildo beretik, Barrett (1996), Barrett eta Farroni (1996), Barrett *et al.* (1997) eta Bourchier *et al.* (2002) ikertzaileek ez

zuten aurkitu atzerriko herrialdeetara bidaiatu izanaren eta herrialde horien ezagutza geografikoaren arteko harremanik. Barrett *et al.* (1996), Bourchier *et al.* (1996) eta Rutland (1998) ikertzaileek, ostera, bai, aurkitu zuten halako harremanik. Emaitza kontrajarri horiek izan daitezke ikerketetan bidaia-esperientziak neurtzeko erabili diren tekniken arteko ezberdintasunen ondorio (Barrett, 2005).

Orain arte aipatu diren ikerketa gehienek aztertu dute haurrek beren herrialdeaz zein beste herrialdeez duten ezagutza geografikoa. Nugent-ek (1994), berriz, oso bestelako ikerketa egin zuen. Irlandako 10, 12, 14 eta 16 urteko zenbait haurri eskatu zien idazteko Irlandaz zituzten pentsamenduak eta sentimenduak. Idazlanen edukia aztertu ostean, ikertzailea ohartu zen 10 eta 12 urteko haur guztien eta 14 urteko askoren deskribapenek lehenesten zituztela alderdi hauek: gizakiek egindako tokiak, geografia fisiko naturala, fauna eta landaredia. 16 urtekoen deskribapenek, berriz, Irlandako historia, kultura, ohiturak, bizimodua eta irlandar "nortasuna" aipu zituzten. Emaitza horiek ikusirik, Nugent-ek iradoki zuen litekeena zela norberaren herrialdeaz pentsatzeko moduan aldaketa handi bat gertatzea 15 urteren inguruan.

13.6. irudia. Nugent-ek (1994) aurkitu zuen 10 eta 14 urteko irlandar haur askok alderdi hauek, gehienbat, aipatzen zituztela, beren herria deskribatzeko: geografia fisiko naturala, gizakiek egindako tokiak, fauna eta landaredia (argazkia: www.italiansonline.net).

Laburbilduz, ikerketen arabera, norberaren herrialdeari zein beste herrialdeei buruzko ezagutza geografikoa honela garatzen da:

- Haurrak 5-6 urte dituela hasten da norberaren aberriari buruzko ezagutza geografikoa garatzen.
- Beste herrialdeei buruzko ezagutza, berriz, 7-8 urte dituela hasten da garatzen.
- Tarteko haurtzaroan eta nerabezaro goiztiarrean nabarmen handitzen da norberaren aberriari eta beste herrialdeei buruzko ezagutza geografikoa.

- Hala ere, zenbaitetan, nerabezaro goiztiarrean oraindik nahasmena egon daiteke.
- Ezagutza geografikoa alda daiteke gizarte-klasearen, generoaren, habitataren eta etniaren arabera.
- Haurrek zenbait iturritatik jasotzen dute herrialdeei buruz duten informazioa; besteak beste, heziketa formaletik, afixetatik eta mapetatik.
- Herrialde batera bidaiatu izanak edo bertan bizi izanak horren inguruko ezagutza geografikoan eragina izan dezake; hala ere, oraingoz gai horren inguruko emaitzak nahiko kontrajarriak dira.
- Norberaren aberriaz pentsatzeko modua alda daiteke haurrak 15 urte dituela gutxi gorabehera; hain zuzen ere, pasa daiteke lurraldetasunean oinarritutako pentsamoldea izatetik aberriaren historian eta kulturan oinarritutako pentsamoldea izatera.

13.3.2. Herrialdeekiko sentimenduak eta norberaren aberriarekiko atxikimendua

Askotan, herrialdeei buruzko ezagutza geografikoarekin batera, horiekiko sentimenduak garatzen dira. Ikertzaileek hainbat teknika erabili dituzte sentimendu horiek aztertzeko; besteak beste, elkarrizketak, txartelak eta eskalak. Elkarrizketen metodoaren bitartez egindako ikerketa batean, Piaget-ek eta Weil-ek (1951) egiaztatu zuten 7-8 urtera arte haurrek zoriz garatzen zituztela herrialdeekiko afektu positiboak zein negatiboak. Adin horretatik aurrera, berriz, haurrek beren herrialdearekiko lehentasun afektiboa adierazten zuten.

Piaget-ek eta Weil-ek ez ezik, Jahoda-k (1962) ere elkarrizketa erabili zuen ikertzeko zer sentimendu zituzten haur eskoziarrek beste herrialdeen aldera, eta egiaztatu zuen haurrek urruneko herrialde exotikoekiko eta pintoreskoekiko sentimendu positiboak adierazten zituztela 8. urtera arte gutxi gorabehera. Bestela, afektu positiboak zein negatiboak adierazten zituzten zoriz, jasotako informazioaren arabera. 8. urtetik aurrera, herrialde horiei buruzko irudi estereotipatuetan edo herrialde horietan bizi ziren pertsonei buruzko estereotipoetan oinarritzen ziren beste herrialdeekiko sentimenduak. Halaber, Jahoda ohartu zen adin guztietako haur eskoziarrek Alemaniarekiko sentimendu negatiboak adierazten zituztela eta sentimendu horiek justifikatzeko aipatzen zituztela lehengo denboretako gerrak.

Johnson-ek (1966, 1973) ere, Ingalaterran egindako bi ikerketatan egiaztatu zuen haurrek beren herrialdearen etsai tradizionalei buruz beste herrialdeei buruz baino irudi negatiboagoak zituztela. Ikertzaile horrek ebaluazio-eskalak erabili zituen aztertzeko 8-10 urteko haur ingelesek beste herrialdeei buruz zituzten sentimenduak. Johnson ohartu zen haurrek Alemaniarekiko, Japoniarekiko eta Errusiarekiko sentimendu negatiboak zituztela. Horrez gain, ohartu zen gerra-historiak irakurri ohi zituzten haurrei besteei baino gutxiago gustatzen zitzaizkiela

Alemania, Japonia eta Italia "herrialde etsaiak", eta gehiago, Ingalaterraren aliatu izan ziren AEB, Australia eta Frantziako estatua.

Johnson-ek eta kolaboratzaileek (1970; Middleton *et al*., 1970) ikerketa bat egin zuten Ingalaterrako 7, 9 eta 11 urteko haurrek zenbait herrirekiko zituzten sentimenduak aztertzeko. Sentimenduak neurtzeko erabili zuten herrialde bakoitza balioesteko eskala bat. Ikertzaile horiek balioespenen batez bestekoak aztertu zituzten, eta hauxe egiaztatu zuten: batetik, adin guztietako haurrek Ingalaterra gehiago balioesten zutela beste herrien aldean; eta bestetik, lehentasun hori adinarekin areagotzen zela. Antzeko emaitzak lortu zituzten Jaspers-ek eta kolaboratzaileek (1972) Herbehereetan 7 urtetik 11 urtera bitarteko haurrekin egindako ikerketa batean. Hala ere, Middleton-ek eta kolaboratzaileek (1970) Johnson-ek lortutako emaitzak zehazkiago aztertu eta honako hau aurkitu zuten: 7 urtekoen % 22k, 9 urtekoen % 44k eta 11 urtekoen % 56k soilik balioesten zutela Ingalaterra beste herrialde guztiak baino hobeto. Emaitza horiek adierazten dute 7. urtetik aurrera norberaren herrialdearekiko lehentasuna garatzen dela. Lehentasun hori haurtzaroan areagotu egiten dela dirudien arren, haur askok jarrai dezakete beste zenbait herrialde berena bezainbeste edo gehiago balioesten (Barrett, 2005).

Zenbaitetan, atzerriko herrialdeekiko atsegin-maila erlazionatuta dago horiek bisitatu izanarekin. Bourchier-ek eta kolaboratzaileek (2002) ikerketa bat egin zuten Ingalaterran, 6 urtetik 13 urtera bitarteko haurrek bost herrialderi buruz (Frantziako estatuari, Alemaniari, Irlandari, Italiari eta Espainiako estatuari buruz) zituzten sentimenduak balioesteko. Ikertzaileek egiaztatu zuten Frantziako eta Espainiako estatuak bisitatu zituzten haurrek herrialde horiekiko sentimendu positiboagoak zituztela beste haurren aldean. Hala ere, ez zuten horrelako harremanik aurkitu Alemaniaren kasuan; izan ere, badirudi kasu horretan eragin handiagoa zutela haurren herrialdearen "etsai tradizionala" izateak eta antzeko faktoreek.

13.7. irudia. Johnson (1966, 1973) eta Bourchier (2002) ikertzaileek egiaztatu dutenez, Ingalaterrako haurrek Alemaniarekiko sentimendu negatiboak dituzte (argazkia: www.wmich.edu).

Aipatu den gisara, askotan herrialdeei buruzko ezagutza geografikoarekin batera, haurrek herrialde horiekiko sentimenduak garatzen dituzte. Horrek adieraz dezake herrialdeekiko sentimenduen eta herrialdeei buruzko ezagutzaren arteko erlazioa dagoela. Adibidez, haur batek herrialde batekiko afektu positibo indartsua badu, litekeena da herrialde horri buruzko informazioa bilatzeko motibaturik egotea; afektu negatiboa izateak, berriz, herrialde horri buruzko informazioa ekiditera bultza dezake. Alderantziz ere gerta daiteke; hau da, haur bati gehiago gusta dakioke herrialde bat, horri buruz gehiago dakielako.

Gaiari buruzko lehen ikerketen arabera (adibidez, Tajfel, 1966), haurrek ia ezagutzen ez zituzten herrialdeekiko sentimendu negatiboak garatzen zituzten zenbaitetan. Stillvell-ek eta Spencer-ek (1973) ere ezagutzaren eta sentimenduen arteko erlazioa ikertu zuten, 9 urteko haur ingelesez osaturiko lagin batean. Ezagutzak neurtzeko test bat eta sentimenduak neurtzeko balioespen-eskala bat erabili zituzten, eta bi aldagai horien arteko harreman lineala aurkitu zuten; hau da, haurrek gehiago zekiten gustuko zituzten herriei buruz, gutxiago neutralei buruz, eta gutxien ezagutzen zituztenak ziren gustuko ez zituzten herriak. Johnson-ek eta kolaboratzaileek (1979), berriz, Stillvell-ek eta Spencer-ek erabilitako tresnak baliatuz, ez zuten harreman linealik aurkitu 7 urtetik 11 urtera arteko haur ingelesez osaturiko lagin batean. Bai, ordea, kurbilineala; hau da, haurrek gehiago zekiten gustuko zituzten herriei buruz eta gutxiago gustuko ez zituztenei buruz. Hala ere, gutxien ezagutzen zituzten herriak neutralak ziren.

Bada azken urteotan gai hori ikertu duen ikertzailerik. Gimenez, Belmonte, Garcia-Claros, Suarez eta Barrett (1997) ikertzaileek ez zuten aurkitu ezagutza geografikoaren eta afektuaren arteko erlazio esanguratsurik, Andaluzian 6 urtetik 15 urtera bitarteko haurrekin egindako ikerketa batean. Barrett-ek eta kolaboratzaileek (1997) Britainia Handian, Katalunian, Andaluzian eta Italian 6 urtetik 15 urtera bitarteko haurrekin egindako nazioarteko ikerketa zabalago batean, berriz, harreman esanguratsua aurkitu zuten Britainia Handian, Espainiako estatuan eta Italian; ez, ordea, Alemanian eta Frantziako estatuan. Alabaina, Bourchier-ek eta laguntzaileek (2002) egindako ikerketan, ez zuten atzerriko herrialdeei buruzko ezagutzaren eta afektuaren arteko harremanik aurkitu.

Norberaren aberriarekiko atxikimenduari dagokionez, Barrett eta Davey (2001) ikertzaileek honako hau aztertu zuten Ingalaterran: harremanik ote zegoen 5 urtetik 10 urtera bitarteko haurrek Ingalaterrako paisaia tipikoen argazkiak eta Ingalaterrakoak ez zirenak bereizteko zuten gaitasunaren eta paisaia horiekiko atxikimenduaren artean. Paisaiekiko atxikimendua neurtzeko, honako galdera hau erabili zuten: "*Nola sentituko zinateke nagusitan toki horretan biziko bazina*?". Galderari erantzuteko, haurrei 5 puntuko eskala bat aurkeztu zieten, oso zoriontsutik oso zorigaiztokorainokoa. Ikertzaileek honako hau aurkitu zuten: batetik, Ingalaterrako paisaia tipikoen argazkiak besteetatik bereizteko gaitasuna adinarekin hobetzen zela (hain zuzen ere, 5-6 urteko haurren % 64k erantzun zuen ondo, eta

7-8 urtekoen % 89k eta 9-10 urtekoen % 93k). Bestetik, Ingalaterrako paisaiekiko atxikimendua ere adinarekin areagotzen zen, eta Ingalaterrakoak ez ziren paisaiekikoa urritu egiten zen. Emaitza horiek adierazten dute ez dagoela harremanik ezagutzaren (kasu horretan, haurraren herrialdearen paisaia tipikoena) eta aberriarekiko atxikimenduaren artean.

13.8. irudia. Ez zen aurkitu ezagutza geografikoaren eta afektuaren arteko erlazio esanguratsurik, Andaluzian 6 urtetik 15 urtera bitarteko haurrekin egindako ikerketa batean (argazkia: www.turismosevilla.org).

Nugent-ek (1994) ere aztertu zuen aberriarekiko atxikimendua 10-16 urteko haur irlandarrez osatutako lagin batean. Atxikimendua aztertzeko, idazlanak erabili zituen, eta ohartu zen 10 urtekoek Irlandarekiko zuten atxikimendua positiboa eta ez-kualifikatua zela. Ostera, 12 eta 14 urtekoek Irlanda beste herriekin erkatzeko eta beren herria hobea zela esateko joera zuten. Gainera, 14 urtekoek beste herrialdeekiko aurkakotasuna adierazten zuten. 16 urtekoek, berriz, uste zuten Irlandak balio handia zuela bakarra (ez hobea) zelako. Kontuan izan adin horretan, horrekin batera, Irlandari buruzko deskribapenak nabarmen aldatzen direla (ikus aurreko atala).

Laburbilduz, herrialdeekiko sentimenduei eta norberaren aberriarekiko atxikimenduari buruzko ikerketen arabera:

- Haurrek beste herrialde batzuekiko dituzten lehentasunak kasualak eta idiosinkratikoak dira 7.-8. urtera arte.
- Hala ere, haurrek lehenago higuindu ditzakete beren aberriaren *etsaiak*.
- Batzuetan, haurrek garatzen dute bisitatu dituzten herrialdeekiko afektu positiboa.
- Haurrek garatzen dute beren herrialdearekiko lehentasuna 7.-8. urtetik aurrera. Lehentasun hori, indartu egiten da tarteko haurtzaroan zehar.

- Alabaina, zenbaitetan haurrek oso positiboki balioets ditzakete herrialde batzuk, eta horiekiko lehentasuna garatu.
- Ez dirudi harreman zuzenik dagoenik herrialdeen inguruko ezagutzaren eta haiekiko sentimenduen artean.
- Tarteko haurtzaroan, areagotu egiten da norberaren aberriaren ezaugarri diren paisaiekiko atxikimendua.
- Nerabezaroan, aberriarekiko atxikimendua kualifikatuagoa da; hasieran, nerabeek hautematen dute beren aberria besteak baino hobea dela, eta horretan oinarritzen da aberriarekiko atxikimendua. 16. urterako, berriz, pertzepzio hori apaldu egin daiteke.

13.3.3. Ikur nazionalen ezagutza eta haiei egotzitako esanahia

Soziologoek zein gizarte-psikologoek (adibidez, Billig, 1995; Boswell eta Evans, 1999; Gellner, 1983; Smith, 1991, 1998) uste dute banderak, ereserkiak, jantziek, pertsonaia historikoek eta antzeko ikur nazionalek garrantzia handia dutela helduek talde nazionalei buruz duten ezagutzan. Izan ere, haien ustez, ikur horiek funtsezkoak dira, zeren eta pertsonarentzat irudizko erkidego bat besterik ez den barne-talde nazionalaren irudikapen zehatzak baitira (Anderson, 1983). Ikur horiek aberria (eraikuntza politiko, sozial eta psikologiko abstraktua) gauzatzeko tresnak dira. Horrez gain, ikur nazionalak baliagarri dira norberaren aberria besteetatik bereizteko. Hala, talde nazionaletako kideak beren talde nazionalaren ikurrekin identifikatu ohi dira.

Orain arte, ikur nazionalen ezagutzaren garapenari buruz ikerketa bakan batzuk besterik ez dira egin. Jahoda-k (1963b) ikertu zuen ereserkien, banderen, jantzien, pertsonaia historikoen, etxeen eta antzeko ikur nazionalen ezagutza, 6 urtetik 11 urtera bitarteko haur eskoziarrek osatutako lagin bat hartuta. Barrett-ek eta kolaboratzaileek (1997; de Rosa eta Bombi, 1999), berriz, Britainia Handiko, Kataluniako, Andaluziako eta Italiako 6 urtetik 15 urtera bitarteko haurrez osatutako lagin batean aztertu zuten haur horien gaitasuna Britainia Handiko, Frantziako estatuko, Alemaniako, Kataluniako, Andaluziako eta Italiako banderak, txanponak, monumentuak, paisaiak, janariak, edariak eta zeremoniak identifikatzeko. Bi ikerketa horien arabera, ikur nazionalen ezagutza adinarekin handitzen da. Horrekin batera, azken ikerketaren arabera, haurrek beren herrialdeko ikurrak hobeto ezagutzeko joera duten arren, badira salbuespenak; Italiako haurrek, adibidez, maiz ezagunagoa zuten Eiffel dorrea Pisakoa baino. Oro har, badirudi haurrek beren herrialdeko ikurrak hobeto ezagutzen dituztela beste herrialdeetakoak baino.

13.9. irudia. Italiako haurrek hobeto ezagutzen zuten Eiffel Dorrea Pisakoa baino (argazkia: www.artehistoria.com).

Badira banderen ulermenaren garapena bereziki landu duten bi ikerketa. Weinstein-ek (1957) ikerketa bat egin zuen AEBn, 5 urtetik 12 urtera bitarteko haurrekin. Horren arabera, adin-tarte horretan, haurren ikusmoldea aldatzen zen, koloreak eta antzeko ezaugarri fisikoak edo erabilgarritasun funtzionala ("gu" "beste"engandik bereizteko edo itsasontzi nahiz etxe bat zeinena den jakiteko) azpimarratzetik banderak aberriak sinbolikoki irudikatzen dituzten ikur konbentzionalak direla azpimarratzera.

Berrikiago, Helwig eta Prencipe (1999) ikertzaileek aztertu zuten Kanadan 6, 8 eta 10 urteko haurrek banderen eta banderak erretzearen inguruan zuten ulermena. Ikertzaile horiek ohartu ziren adin guztietako haurren iritzian banderak partekatutako akordioak zirela edo adostasunez alda daitezkeen gizarte-konbentzioak. Banderak erretzeari dagokionez, txikienentzat banderaren erabilgarritasunaren galera zen garrantzitsuena, ekintza hori iraingarria zela ulertzen zuten arren. 10 urtekoek, berriz, aberri horrenganako errespetu faltaren adierazpen sinbolikotzat eta eraso sinbolikotzat hartzen zuten. Bitxia bada ere, haur txikienek iraingarriagotzat jotzen zuten mapa bat erretzea bandera erretzea baino. Bestalde, ikertzaile horiek ohartu ziren 10 urtekoek aintzat hartzen zutela testuinguruak izan zezakeen eragina; ez, ordea, txikiagoek. Besteak beste, zaharrenek uste zuten onargarriagoa zela Kanada nahiz beste edozein herrialderen bandera erretzea, baldin eta herrialde hori "bidegabea" bazen.

Badirudi ikur nazionalei emandako garrantzia aldatu egiten dela talde nazionalen zein etnikoen arabera. Argentinako eta Ingalaterrako 7 urtetik 17 urtera bitarteko haurrekin egindako ikerketa batean, Cutts Dougherty eta kolaboratzaileak (1992) ohartu ziren ingelesen aldean argentinarrentzat lurraldetasuna garrantzi handiagoko ikurra zela; ingelesentzat, berriz, garrantzitsuagoak ziren erregina eta balio demokratikoak, askatasun demokratikoak eta antzeko printzipio politiko abstraktuak. Bestalde, herrialde beraren baitan, ikur nazionalei emandako garrantzia aldatu egin daiteke hizkuntza-taldearen arabera. Hain zuzen ere, Moodie-k (1980) egiaztatu zuen afrikaaneraz hitz egiten zuten 6 urtetik 13 urtera

bitarteko haurrentzat garrantzitsuagoak zirela Hegoafrikako bandera eta ereserkia, adin berekoak izan arren, ingelesez hitz egiten zuten haurrentzat baino.

Forrest eta Barrett (2001) ikertzaileek ikur nazional historikoen ezagutzaren garapena aztertu zuten, Ingalaterrako 11 urtetik 15 urtera bitarteko haurrak hartuta. Ikertzaile horiek eskatu zieten parte-hartzaileei "oso ingeles"tzat jotzen zituzten bi pertsona, bi toki eta bi gertakari aipatzeko. Haurrek oso maiz aipatu zituzten Henrike VIII.a, Buckingham jauregia eta Hastings-eko gudua (horretan Gilen Konkistatzaileak Harold II.a garaitu zuen). Hala ere, haurren erantzunak adinaren eta generoaren arabera aldatzen ziren. Adinaren araberako aldeei dagokienez, adibide gisa aipatuko dugu mutiko zaharrenek, gazteenen aldean, maizago aipatzen zituztela Winston Churchill eta William Shakespeare; gazteenek, berriz, Elisabet I.a erregina. Baliteke alde horiek haurrak eskolako ikasketa-planetan murgiltzearen ondorioz gertatzea (Barrett, 2005). Sexuaren araberako aldeei dagokienez, mutikoek maizago aipatu zuten toki historiko gisa Wembley futbol-zelaia neskek baino. Gertakari historiko gisa, berriz, mutilek maizago aipatu zuten 1966ko Munduko Futbol Txapelketan Ingalaterrak lortutako garaipena. Azkenik, pertsonaia historiko gisa, neskek maizago aipatu zuten Diana printzesa mutilen aldean. Sexuaren araberako ezberdintasun horien zergatiak honako hauek izan daitezke: mutilek kirolarekin interes handiagoa izatea (Beal, 1994) eta komunikabideetan agertzen diren beren sexuko rolei gehiago erreparatzea (Durkin, 1985; Eckes eta Trautner, 2000; Gunter eta McAleer, 1997; Ruble eta Martin, 1998).

Wills-ek (1994), berriz, ikertu zuen haurrek aberriaren historiaz zuten ezagutza, hain zuzen ere, AEBko 8. mailako ikasgela batean zeuden 13 bat urteko ikasleei Amerikaren historiari buruz irakasten zietena eta ikasleek informazio hori nola ikasten zuten. Wills-ek egiaztatu zuen estereotipoak eta aurreiritziak zeudela Amerikako bertatiarrei buruz ikasleek erabiltzen zituzten testu-liburuetan eta estereotipo eta aurreiritzi horiek eragina izan zutela ikasleek beren aberriari buruz zuten ulermenean, batik bat haiek egindako idazlanetan eta Ipar Amerikaren konkistari buruz zituzten justifikazio moraletan.

13.10. irudia. Wills-en (1994) arabera, AEBko haurrek erabiltzen dituzten testu-liburuetan, indiarrei buruzko estereotipoak eta aurreiritziak daude (argazkia: www.grupo33.org).

Laburbilduz, ikur nazionalen ezagutzaren garapenari buruzko ikerketen arabera:

- 5.-6. urterako, haurrek zenbait ikur ezagutzen dituzte, eta ezagutza hori asko handitzen da 15. urtera arte.
- Haurrek ez dituzte nahitaez hobeto ezagutzen beren aberriko ikurrak.
- Ikurren ikusmoldea funtzionala izatetik sinbolikoa izatera pasatzen da tarteko haurtzaroan.
- Ikurrei egotzitako esanahia haurraren nazionalitatearen, hizkuntza-taldearen, generoaren eta adinaren arabera aldatzen da.
- Litekeena da haurrek eta nerabeek barneratzen dituzten ikur nazional historikoek komunikabideen eta heziketa formalaren eragina izatea.

13.3.4. Talde nazionalen inguruko ezagutza, usteak eta nazio-estereotipoak

Talde nazionalei buruzko ezagutzak, usteak eta nazio-estereotipoak ikertzeko, elkarrizketak erabili dituzten hainbat ikerketa daude. Ikerketa horien arabera, haurrek zenbait talde nazionali buruzko estereotipoak garatzen dituzte 5-6 urte dituztenerako, eta, hortik aurrera, talde nazionaletako kideei buruzko ezagutzak eta usteak asko ugaritzen dira (Barrett eta Short, 1992; Jahoda, 1962; Lambert eta Klineberg, 1967; Piaget eta Weil, 1951). 5-6 urteko haurrek deskribatzen dituzte soilik haientzat garrantzitsuak diren talde nazional jakin batzuk, eta ezaugarri bereziak egozten dizkiete talde horietako kideei. Adin horretako haurrek taldeetako kideei egozten dizkieten ezaugarriak ezaugarri fisiko tipikoei, itxura fisikoari, hizkuntzari, jantziei, jokabide-azturei eta antzekoei dagozkie. 10-11 urteko haurrek, berriz, talde nazional ugari deskribatzeko gaitasuna dute, eta deskribapen horiek 5-6 urteko haurrek egindakoak baino askoz ere zehatzagoak dira. Talde horietako kideei egozten dizkieten ezaugarriei dagokienez, adin horretako haurrek erabiltzen dituzte bai 5-6 urtekoek aipatutakoak, bai ezaugarri psikologikoak eta, zenbaitetan, erlijioari zein politikari buruzko usteak (Lambert eta Klineberg, 1967; Piaget eta Weil, 1951). Gogoan izan tarteko haurtzaroan haurrek beren buruaz zein beste pertsonez egiten dituzten deskribapenak pasatzen direla kanpoko ezaugarri ikusgaietan oinarritzetik barneko ezaugarri psikologikoetan oinarritzera (ikus VIII. eta IX. kapituluak). Dirudienez, haurrek barneko ezaugarri psikologikoak lehenago egozten dizkiote beren talde nazionalari beste talde nazionalei baino (Lambert eta Klineberg, 1967).

Tarteko haurtzaroan ere, estereotipazio-maila urritu egiten da. Barrett eta Short ikertzaileek (1992) 5 urtetik 10 urtera bitarteko haurrei estereotipo nazionalei buruz galdetu zieten: ea halakoak ziren talde horietako kide guztiak, gehienak edo bakan batzuk bakarrik. Ikertzaile horien arabera, haurren erantzunak aldatu egiten ziren adinaren arabera. Ildo beretik, Barrett-ek, Wilson-ek eta Lyons-ek (1999, 2003) adin bereko haurrei eskatu zieten ingelesak, alemaniarrak eta amerikarrak

deskriba zitzatela, eta honako hau egiaztatu zuten: txikienek egozten zizkietela garbia, lagunkoia eta antzeko balio bakarreko ezaugarriak hiru talde nazional horietako kideei; handienek, berriz, balio anitzeko ezaugarriak egozteko joera zuten (adibidez, aldi berean garbia eta zikina; lagunkoia eta etsaia). Halaber, ikertzaileak ohartu ziren hiru talde horiei egotzitako ezaugarrien aldakortasuna areagotu egiten zela adinarekin eta ez zegoela ezberdintasunik barne-taldeari eta bi kanpo-taldeei egotzitako ezaugarrien aldakortasun-mailen artean.

Buchanan-Barrow, Barrett eta Lyons ikertzaileek (2001), ostera, 6, 9, 12 eta 15 urteko haur ingelesekin egindako ikerketa batean, egiaztatu zuten zazpi talderi (ingelesei, britainiarrei, eskoziarrei, frantsesei, alemanei, espainiarrei eta italiarrei) egotzitako ezaugarrien aldakortasuna areagotu egiten zela adinarekin. Areagotze hori oso nabarmena zen 9 urtetik 12 urtera artean. Hala ere, ikerketa horretan bazen barne-taldeari eta kanpo-taldeei egotzitako aldakortasun-mailen arteko ezberdintasunik; izan ere, ingelesei eta britainiarrei egotzitako ezaugarrien aldakortasuna handiagoa zen. Hala, haur horiengan garatua zegoen kanpo-taldeekiko homogeneotasuna.

Zenbait ikerketaren arabera (Haslam, Oakes, Turner eta McGarty, 1995; Hopkins, Regan eta Abell, 1997, denak *in* Barret, 2005), konparazio-testuinguruak eragina du unibertsitateko ikasleek beren barne-taldeari buruz egiten dituzten deskribapenetan. Hori kontuan izanik, Barrett-ek eta kolaboratzaileek (1999, 2003) eskatu zieten 5 urtetik 10 urtera bitarteko haur ingelesei haien talde nazionala deskriba zezatela honako hiru egoera hauetan: lehen egoeran, haurrek beren barne-taldea soilik deskribatu behar zuten; beste bi egoeretan, berriz, horrez gain, alemaniarrak (2. egoera) eta amerikarrak (3. egoera) ere deskribatu behar zituzten. Ikertzaileak ohartu ziren egoerak ez zeukala eraginik, eta, ondorioz, haurrek berdin-berdin deskribatzen zutela beren barne-taldea, konparazio-egoera edozein izanda ere.

Penny, Barrett eta Lyons (2001) ikertzaileek, berriz, aztertu zituzten haurrek pertsonak nongoak diren igartzeko erabiltzen dituzten irizpideak, 6 urtetik 12 urtera bitarteko hainbat haur ingeles eta eskoziar hartuta. Horretarako, haurrei binaka erakutsi zizkieten pertsonei buruzko baieztapen batzuk (adibidez, *Pertsona horrek Xz hitz egiten du, Xn bizi da, zuria da,* eta antzeko esaldiak). Orduan, ikertzaileek haurrei eskatu zieten esateko bi pertsona horietatik zein izan zitekeen Ingalaterrakoa (haur ingelesen kasuan) edo Eskoziakoa (eskoziarren kasuan). Haur gehienak bat etorri ziren, eta beste pertsonen jatorria igartzeko erabili zituzten irizpideen ordena honako hau izan zen: jaioterria > hizkuntza > gurasoen jatorria > bizilekua > erlijioa > azalaren kolorea, haurren adina zein jatorria edozein izanda ere. Emaitza horiek ikusirik, ondoriozta daiteke 6. urterako haurrek iragar dezaketela beste pertsonen jatorria, eta litekeena dela adin horretarako haurrek eraiki izana pertsonen taldekidetza nazionala zehazten duten faktoreei buruzko nolabaiteko teoria xaloa (Barrett, 2005).

13.11. irudia. 6-12 urteko haur eskoziarrek eta ingelesek ia ez zioten erreparatu azalaren koloreari pertsonen jatorria iragartzeko (argazkia: mundosophia.com).

Litekeena da oso txikitan haurrek ez ulertzea taldekidetzen artean egon daitekeen harremana eta horrek oztopatzea haur horiek beste pertsonen jatorri nazionalaren inguruan duten arrazoibidea. Arazo hori aztertu zuen lehen ikertzailea Piaget izan zen (1924; Piaget eta Weil, 1951), eta honako hau egiaztatu zuen: 10-11 urteko haur suitzarrek ez zutela onartzen aldi berean talde lokal (adibidez, Genevakoak) eta talde nazional (suitzarrak) bateko kideak zirenik. Jahoda-k (1963a, 1964) ere arazo hori aztertu zuen 6 urtetik 11 urtera bitarteko haurrekin Glasgowen. Ikerketaren arabera, 6-7 urteko haur batzuek ulertzen zuten Eskoziaren, Glasgowen eta Britainia Handiaren arteko harreman geografikoa, baina baziren 10 eta 11 urteko batzuk ez zekitenak Glasgow Eskozian zegoenik ere. Horrekin batera, Jahoda ohartu zen 6-7 urtekoen % 31k, 8-9 urtekoen % 56k eta 8-9 urtekoen % 90ek baieztatzen zutela britainiarrak eta eskoziarrak zirela aldi berean. Hala, taldekidetzen artean egon daitekeen harremanaren ulermena 8-9 urterekin garatzen da (eta ez 10-11 urterekin, Piaget-ek zioen bezala).

Dirudienez, haurrek hainbat iturritatik jasotzen dituzte talde nazionalei buruz dituzten usteak eta ezagutzak. Lambert eta Klineberg (1967) ikertzaileek egindako nazioarteko ikerketa batean, 6 urteko haurrek hau adierazi zuten: kanpo-talde nazionalei buruz zuten ezagutza gurasoekin egindako bidaietatik, telebistatik eta zinematik ikasitakoa zela. 10 eta 14 urteko haurrek, berriz, telebista, filmak, liburuak, eskola, testu-liburuak eta aldizkariak aipatzen zituzten. Ildo beretik, Barrett-ek eta Short-ek (1992) egindako ikerketan, 5 urtetik 10 urtera bitarteko haur ingelesek telebista, gurasoak, oporrak eta liburuak aipatu zituzten informazio-iturri gisa.

Himmelweit-ek, Oppenheim-ek eta Vince-k (1958) egiaztatu zuten telebistak izugarrizko eragina izan dezakeela haurrek herrialdeei buruz duten ezagutzan. Ikertzaile horiek ohartu ziren beste talde nazionalei buruzko telesaioak urtebetez ikusi zituzten haurrek atzerritarrei buruzko ikusmolde objektiboagoak zituztela

beste haurren aldean. Horrez gain, ikusi zuten haur horiek atzerritarrei buruz zituzten usteak bat zetozela saio horietan agertutakoekin. Roberts, Herold, Hornby, King, Sterne, Whitely eta Silverman (1974 *in* Barrett, 2005) ikertzaileek aztertu zuten AEBn "The Big Blue Marble" telesailaren eragina. Telesail horren helburua zen haurrek beste herrialdeei eta kulturei buruz zuten ezagutzan eragina izatea. Ikertzaile horiek egiaztatu zuten telesail horren 4 atal ikusi eta gero 9 urtetik 11 urtera bitarteko haurrak hasten zirela atzerritarrak ikusten lehen baino osasuntsuago, zoriontsuago eta aberatsago. Gainera, haurrak hasten ziren zalantzan jartzen ordura arte onartuta zuten amerikarren nagusitasuna.

Telebistak talde nazionalen inguruko ezagutzetan eta usteetan duen eragina lantzen amaitzeko, honako hau azpimarratu behar da: haurraren aberria beste herrialde zein aberriren batekin gatazkan badago, edo historian zehar egon bada, komunikabideek aberri zein herrialde "etsai" horiekiko eta bertako kideekiko irudi negatiboak adierazteko joera dutela (Bar-Tal, 1988, 1993, 1997; Bialer, 1985 *in* Barrett, 2005; English eta Halperin, 1987; Hesse eta Mack, 1991; Johnson, 1966). Ondorioz, ez da harritzekoa haurrek herrialde zein aberri horren/horien inguruko uste negatiboak garatzea (Barrett eta Short, 1992; Buchanan-Barrow, Bayraktar, Papadopoulou, Short, Lyons eta Barrett, 1999; Jahoda, 1962; Johnson, 1966). Eta hori oso kezkagarria da.

13.12. irudia. Telebistak eragina du talde nazionalen inguruko ezagutzetan eta usteetan (argazkia: www.tacoline.net).

Laburbilduz, talde nazionalen inguruko ezagutzei eta usteei buruzko ikerketen arabera:

- Haurrek zenbait nazio-estereotipo garatu dituzte 5-6 urte dituztenerako. Hortik aurrera, estereotipoak landuagoak eta zehatzagoak dira.
- Estereotipazio-maila urritu egiten da tarteko haurtzaroan; hau da, haurrek onartzen dute ezberdintasunak egon daitezkeela herrialde zein aberrietako kideen artean.

- 5-10 urteko haurrek ez dituzte aldatzen barne-talde nazionalari egotzitako ezaugarriak, testuinguruko kanpo-taldeak edozein izanda ere.
- 6-12 urteko haurrek honako ezaugarri hauek erabiltzen dituzte beste pertsonen nazionalitatea igartzeko: jaiolekua, hizkuntza, leinua eta bizitokia (ordena horretan).
- Haurrek ulertzen dute talde lokalen eta nazionalen kidetzaren arteko harremana tarteko haurtzaroan. Gaitasun horren garapena ez dago estuki lotua ez adinarekin, ez eta ezagutzaren garapen-mailarekin ere.
- Litekeena da haurrek nazio-taldeen inguruan dituzten ezagutzak eta usteak zenbait informazio-iturritatik (telebistatik, filmetatik, gurasoengandik, oporretatik) jasotako informazioan oinarriturik egotea.

13.3.5. Barne-talde nazionaleko eta kanpo-talde nazionaletako kideekiko sentimenduak

Ikertzaileak hainbat teknikaz baliatu dira haurrek talde nazionalekiko dituzten sentimenduak neurtzeko. Zenbaitek erabili dituzte galdera zuzenak nahiz *asko gustatzen zait* erantzunetik *ez zait batere gustatzen* erantzunera doazen afektuzko eskalak (adibidez, Barrett eta Short, 1992; de Rosa eta Bombi, 1999; Giménez, del Canto, Fernandez eta Barrett, 1999; Lambert eta Klineberg, 1967). Beste batzuek, berriz, *ezaugarrien egozpena* delako teknika erabili dute; hau da, haurrei eskatu diete talde nazionalei ezaugarri positiboak eta negatiboak egozteko, eta, gero, talde bakoitzari egotzitako ezaugarri positiboen eta negatiboen araberako puntuazio orokorrak lortu dituzte (adibidez, Barrett *et al.,* 1999, 2003). Badira, afektuzko eskalez gain, ezaugarrien egozpena erabili duten ikertzaileak (adibidez, Barrett, Lyons eta Del Valle, 2004; Bennet *et al.,* 1998, 2004; Reizabal, Valencia eta Barrett, 2004).

Zenbait ikertzailek, ostera, honako galdera hau egin diete haurrei, talde nazionalekiko sentimenduak neurtzeko: *"Zer pentsatzen duzu edo zer pentsatuko zenuke, baldin eta lagun X* (talde nazionalaren izenari dagokio X) *bazenu*?". Kasu horretan, ikertzaileek haurren erantzunak neurtzeko, *oso pozik* erantzunetik *oso triste* erantzunera zihoan eskala bat erabili zuten (adibidez, Verkuyten 2001).

Azkenik, beste zenbait ikertzailek argazkiak erabili dituzte. Horietako batzuk honako hau eskatu zieten haurrei: pertsonen argazkiak balioesteko, *asko gustatzen zait* erantzunetik *ez zait batere gustatzen* erantzunerainoko eskala baten bitartez eta esan zezatela ea argazki horretan beren barne-talde nazionaleko ala kanpo-talde nazionalen bateko pertsona bat agertzen zen. Gero, ikertzaileek kalkulatu zituzten barne-talde nazionalaren zein kanpo-talde nazionalen balioespenen batez beste-koak (adibidez, Jaspers *et al*., 1972; Tajfel *et al.,* 1970, 1972). Argazkiez baliatuz egin diren beste ikerketa batzuetan, berriz, ikertzaileek haurrei argazkiak erakutsi zizkieten, eta eskatu zieten horiek balioets zitzatela, horietan agertzen ziren

pertsonen talde nazionalari buruz ezer esan gabe. Gero, beste hainbeste egin zuten, baina argazkietan agertzen ziren pertsonen talde nazionala zein zen esanez.

Sentimenduak aztertzeko teknika edozein izanda ere, ikerketetan egiaztatu da askotan haurrek 6. urterako garatzen dutela beren barne-talde nazionaleko kideekiko lehentasuna. Dirudienez, lehentasun horrek bere horretan irauten du gutxienez 15. urtera arte, eta ikertu diren herrialde gehienetan jaso da: AEBn, Andaluzian, Austrian, Azerbaijanen, Belgikan, Errusian, Eskozian, Euskal Herrian, Georgian, Herbehereetan, Ingalaterran, Italian, Katalunian eta Ukrainan (Barrett, 2001; Barrett *et al*., 2001, 2003; Bennett *et al.,* 1998, 2004; Buchanan-Barrow *et al.,* 2001; Castelli *et al*., 2002; de Rosa eta Bombi, 1999; Giménez *et al.,* 1999; Jaspers *et al.,* 1972; Karakozov eta Kadirova, 2001; Kipiani, 2001; Lambert eta Klineberg, 1967; Reizabal *et al.,* 2002, 2004; Tajfel *et al.,* 1970; Verkuyten, 2001).

Hala ere, badira salbuespenak. Adibidez, Barrett eta kolaboratzaileak (2004) ohartu ziren afektuzko eskalak erabili zituztenean 6, 9, 12 eta 15 urteko haur ingelesek, eskoziarrek, espainiarrek eta italiarrek barne-taldearekiko lehentasuna adierazten zutela; lehentasun hori, ostera, ez zen hain nabarmena ezaugarrien egozpena delako teknika erabili zutenean. Gainera, ikertzaile horiek ikusi zuten ezaugarrien egozpena erabili zutenean barne-taldearekiko lehentasunaren garapena aldatzen zela herrialdearen arabera. Italiarren kasuan, 6 urtekoek barne-talde nazionalarekiko lehentasuna adierazi zuten; ez, ordea, beste adinekoek. 6 urteko eskoziarrek, berriz, ez zuten adierazi barne-taldearekiko lehentasunik; bai, ordea, 15 urtekoek. Azkenik, adin guztietako haur espainiarrek adierazi zuten barne-talde nazionalarekiko lehentasuna.

13.13. irudia. Barrett-en eta kolaboratzaileen arabera (2004), 6 urteko haur eskoziarrek ez dute adierazten barne-taldearekiko lehentasunik (argazkia: www.clanrattray.org).

Ildo beretik, Tajfel-ek eta kolaboratzaileek (1970, 1972) ez zuten barne-taldearekiko lehentasunik aurkitu 6 urtetik 12 urtera bitarteko haur eskoziarren

lagin batean, argazkien balioespena erabiliz egindako ikerketa batean. Lambert-ek eta Klineberg-ek (1967) egiaztatu zuten 6, 10 eta 14 urteko haur japoniarrek ezaugarri negatiboak egozten zizkiotela beren barne-talde nazionalari. Azkenik, Rutland-ek (1999), argazkietan oinarrituz, ikusi zuen Ingalaterrako haurrak 10 urte dituztenetik aurrera hasten direla beren talde nazionalarekiko lehentasuna adierazten. Ikerketa horietan guztietan, ikertzaileek denetariko metodoak erabili dituzte, haurrek talde nazionalekiko dituzten sentimenduak aztertzeko. Gainera, aztertutako laginak ere oso ezberdinak izan dira. Hori guztia dela-eta, tentu handiz ibili behar da barne-taldearekiko lehentasunari buruzko ondorio orokorrak ateratzeko garaian.

Barne-talde nazionalarekiko lehentasunak nerabezarora arte dirauen arren, badirudi tarteko haurtzaroan apaldu egiten dela. Hori gerta daiteke honako bi arrazoi hauengatik: batetik, 5 urtetik 11 urtera bitartean barne-talde nazionalarekiko jarreren positibotasuna apaldu egiten delako (Barrett *et al*., 2003; Castelli *et al*., 2002; Tajfel *et al.,* 1970); bestetik, kanpo-talde nazional guztiekiko jarrerak positiboago bihurtzen direlako (Barrett eta Short, 1992; Buchanan-Barrow *et al.,* 1999, 2001; Lambert eta Klineberg, 1967). Beraz, badirudi kanpo-talde nazionalekiko jarrerak positiboagoak direla tarteko haurtzaroan zehar. 11 urte bete ostean, berriz, joera hori gelditu egiten da, eta badirudi zenbaitetan kanpo-talde nazionalekiko jarreren positibotasuna apaldu egiten dela nerabezaro goiztiarrean (Lambert eta Klineberg, 1967). Hala ere, badira salbuespenak. Adibidez, guk geuk egiaztatu genuen 6 urtetik 15 urtera bitarteko haur euskaldunek zenbait kanpo-talderekiko zituzten jarrerak ez zirela adinarekin aldatzen (Reizabal *et al.,*2004). Barrett-ek (2002), ostera, ikusi zuen: haur ingelesek alemaniarrekiko zituzten jarrerak, positiboagoak izan beharrean, negatiboagoak zirela.

Barne-talde nazionalarekiko lehentasuna alde batera utzirik, orain kanpo-talde nazionalen balioespena izango dugu mintzagai. Orain arte aipatutako ikerketen arabera, oro har, adin guztietako haurrek gustuko izateaz gain, kanpo-talde nazionalak positiboki balioesten dituzte, baina ez barne-talde nazionalaren neurrian (ikus, adibidez, Barrett *et al.*, 2003; Bennet *et al.,* 2004; Buchanan-Barrow *et al.,* 2001; Lambert eta Klineberg, 1967). Hala, nahikoa bitxia izaten da haurrek kanpo-talde nazionalak "belztea"; hau da, horiekiko afektu negatiboa adieraztea edo ezaugarri negatiboak egoztea (Barrett eta Short, 1992; Bennett *et al.,* 2004). Bennett eta kolaboratzaileek (2004), gainera, egiaztatu zuten ez dagoela harremanik barne-talde nazionalarekiko eta kanpo-taldeekiko sentimenduen artean. Euskal Herrian egindako ikerketa batean, antzeko emaitza izan genuen. 6 urtetik 15 urtera bitarteko haurrez osatutako lagin batean, haur euskaldunek euskaldunekiko, espainiarrekiko, frantziarrekiko, italiarrekiko, britainiarrekiko eta alemaniarrekiko zituzten sentimenduak ikertu genituen, afektuzko eskalak eta ezaugarrien egozpena delako teknika erabiliz. Ikerketa horren arabera, barne-talde nazionalarekiko sentimenduak faktore bat dira, eta beste talde nazionalekikoak, beste faktore

bat (Reizabal *et al.,* 2002, 2004). Beste ikerketa batzuetan, beste hainbeste egiaztatu da (de Rosa eta Bombi, 1999; Verkuyten, 2001). Ildo horretatik, badirudi haurrek eta nerabeek barne-talde nazionalarekiko eta kanpo-taldeekiko dituzten jarrerak bereizirik daudela.

Dirudienez, barne-talde nazionalaren "etsai" diren herrialdeak ez dira besteak bezain positiboki ebaluatzen. Hala agertu da haur ingelesengan alemaniarrekiko (adibidez, Barrett *et al.,* 2003; Barrett eta Short, 1992); greziarrengan turkiarrekiko (Buchanan-Barrow *et al.,*1999) eta azeriarrengan errusiarrekiko (Bennett *et al.,* 2004). Areago, batzuetan, aberriaren etsai tradizionalak dauden tokietan, barne-talde nazionalarekiko jarreren eta etsaiekikoen arteko korrelazioa negatiboa da (Bennett *et al.,* 2004).

Gai hori alde batera utzirik, behin herrialdeak horiekiko gustuaren arabera ordenatu eta gero, haurrek ez dute ordena hori aldatzen nerabezarora arte behintzat (Berrett eta Short, 1992).

Azkenik, honako hau aipatu behar da: herrialde batean bizi diren haurrek talde nazionalekiko dituzten sentimenduak haien gizarte-klasearen, talde soziolinguistikoaren eta etniaren arabera alda daitezkeela. Lambert-en eta Klineberg-en (1967) arabera, klase ertaineko haurrek langile-klasekoek baino sentimendu positiboagoak zituzten kanpo-talde nazionalekiko. Guk geuk ere ikusi genuen ez direla berdinak etxean euskara hutsez hitz egiten duten haurrek kanpo-talde nazionalekiko dituzten sentimenduak eta etxean gaztelania hutsez hitz egiten duten haurrenak (Reizabal *et al.,* 2002, 2004). Etniaren araberako ezberdintasunei dagokienez, Ukrainan egindako ikerketa batean Pavlenko, Kryazh, Ivanova eta Barrett (2001) ikertzaileek egiaztatu zuten ez zetozela bat jatorri errusiarra eta ukrainarra zuten haurren sentimenduak. Ildo beretik, Kipiani-k (2001) Georgiako hiriburuan, Tbilisi-n, egindako ikerketa batean egiaztatu zuen ezberdintasunak zeudela jatorri errusiarra eta armeniarra zuten haur georgiarrek talde nazionalekiko zituzten sentimenduetan.

13.14. irudia. Ezberdintasunak daude jatorri errusiarra eta armeniarra duten haur georgiarrek talde nazionalekiko dituzten sentimenduetan (argazkia: news.bbc.co.uk).

Laburbilduz, talde nazionalekiko sentimenduei buruzko ikerketen arabera:

- Haurrek gehienetan garatzen dute barne-taldearekiko lehentasuna.
- Barne-taldearekiko lehentasuna, ordea, ez da unibertsala: ez da jaso ezaugarrien egozpena delako metodologia erabiliz egindako ikerketetan.
- Haurrek, gehienetan, gustuko izaten dituzte kanpo-talde nazionalak, baina barne-taldea baino gutxiago. Nahiko bitxia izaten da haurrek kanpo-talde nazionalak "belztea".
- Ez dago harreman sistematikorik barne-taldearekiko eta kanpo-taldeekiko jarreren artean.
- Hala ere, haurrei gutxiago gustatzen zaizkie beren barne-talde nazionalaren etsaiak, beste kanpo-talde nazional batzuen aldean.
- Behin kanpo-talde nazionalak gustuaren arabera ordenatu eta gero, ordenak bere horretan dirau haurtzaroan zehar.
- Barne-talde nazionalarekiko afektua eta egotzitako ezaugarrien positibotasuna apaldu egiten dira 5 urtetik 11 urtera artean.
- Ostera, areagotu egiten da kanpo-talde nazionalekiko afektua eta egotzitako ezaugarrien positibotasuna.
- Hala ere, zenbaitetan, ez da adinaren araberako aldaketarik gertatzen kanpo-taldeekiko jarreretan.
- Aberri bereko haurrek dituzten nazio-jarrerak aldatzen dira, gizarte-klasearen, talde soziolinguistikoaren eta talde etnikoaren arabera.

13.3.6. Autokategorizazioa eta barne-taldearekiko identifikazio subjektiboa

Asko dira barne-talde nazionalarekiko autokategorizarizazioaren garapenaz egin diren ikerketak. Batzuetan, ikertzaileek elkarrizketak erabili zituzten gai hori lantzeko (adibidez, Piaget eta Weil, 1951; Lambert eta Klineberg, 1967). Piaget-ek eta Weil-ek (1951) egiaztatu zuten 5-6 urteko haur suitzarrek ukatu egiten zutela suitzarrak zirenik, nahiz eta beren herrialdearen izena ezagutu. Lambert-ek eta Klineberg-ek (1967), berriz, ikusi zuten 6-7 urteko haurrek batzuek "*haiek*" terminoa (adibidez: "*Haiek gu bezala janzten dira*", "*Gu bezalakoak dira*") erabiltzen zutela beren talde nazionaleko kideei buruz hitz egiteko. Termino hori erabiliz, haurrek adierazten zuten oraindik ez zutela beren burua talde nazionaleko kidetzat hartzen.

Beste batzuetan, berriz, ikertzaileek haurrei erakutsi zizkieten zenbait taldekidetzarekin erlazionatutako txartelak (adibidez, gure ikerketan, *6 urte, 9 urte, 12 urte, 15 urte, neska, mutila, donostiarra, euskalduna, europarra, espainiarra, ingelesa, frantsesa, italiarra eta alemaniarra*) eta honako hau eskatu zieten: "*Begira. Hitz hauek guztiek pertsonak deskribatzeko balio dute. Zure ustez, zeinek*

balio du zu deskribatzeko? Zure ustez, zeinek adierazten dute zu nolakoa zaren? Nahi dituzun guztiak aukeratu ditzakezu". Metodo hori erabili da 6 urtetik 15 urtera bitarteko haurrekin Andaluzian, Azerbaijanen, Errusian, Eskozian, Euskal Herrian, Georgian, Ingalaterran, Italian, Katalunian eta Ukrainan egin diren zenbait ikerketatan (Bennett *et al.,* 1998; de Rosa eta Bombi, 1999; Giménez *et al.,* 1999; Karakozov eta Kadirova, 2001; Kipiani, 2001; Pavlenko *et al.,* 2001; Reizabal, Valencia, Jimenez, Barrett, 2002; Reizabal *et al.,* 2004; Riazanova, Sergienko, Grenkova-Dikevich, Gorodetschnaya eta Barrett, 2001; Vila *et al*., 1998). Ikerketa horien arabera, 6 urtetik gorako haur gehienek kategoria nazional egokia erabiltzen dute herrialde horietan, beren burua deskribatzeko.

Autokategorizazio nazionala ez ezik, ikerketa horietan nazio-identitatearen garrantzia subjektiboa ere ikertu da. Horretarako, ikertzaileek hau esan zieten haurrei, autokategorizazioa neurtzeko txartelak aukeratu eta gero: "*Zuk txartel horietatik bakarra aukeratu beharko bazenu, zuretzat garrantzitsuena, zein aukeratuko zenuke?*". Ikertzaileek, orduan, aukeratutako txartela besteetatik bereizten zuten, eta berriz egiten zieten galdera, txartel guztiak garrantziaren arabera sailkatu arte. Nazio-identitatearen garrantzia subjektiboari buruzko emaitzek bi garapen-eredu islatzen dituzte. Lehenengoan (arruntena), 6 urteko haurrek beren burua deskribatzeko kategoria nazionala aukeratzen duten arren, ez da haientzako kategoriarik garrantzitsuena. Izan ere, garrantzi handiagoa ematen diete beren adinari, generoari eta herriari. 6-12 urterekin, ostera, nazio-identitatearen garrantzia areagotu egiten da, eta zenbaitetan adinak edo generoak baino garrantzi handiagoa du (Barrett *et al.,* 2003). Azkenik, 12 urtetik 15 urtera bitartean, haurrak hasten dira *europarra* eta estatuz gaindiko antzeko kategoriak aukeratzen, nahiz eta kategoria horiek ez izan nazioak, adinak, generoak edo herriak adinako garrantzirik.

Bigarren garapen-eredua, berriz, bestelakoa da. Horretan, 6 urteko haurrek garrantzi handia ematen diote nazio-identitateari. Orain arte, eredu hori Andaluzian, Euskal Herrian eta Katalunian aurkitu da batez ere. Andaluziako haurrek garrantzia handia ematen diote espainiar identitateari (Barrett, 2001; Giménez *et al.,* 1999); Euskal Herrian bizi eta etxean euskara hutsez hitz egiten duten haur euskaldunek, berriz, garrantzi handia ematen diote euskal identitateari (Reizabal *et al.* 2002, 2004); azkenik, Katalunian bizi eta etxean katalan hutsez hitz egiten duten haur kataluniarrek garrantzi handia ematen diote katalan identitateari (Barrett *et al.,* 1999; Vila *et al.,* 1998). NIren garrantzi subjektiboak bere horretan dirau, ondorengo urteetan haur talde horietan guztietan.

13.15. irudia. Katalunian bizi eta etxean katalan hutsez hitz egiten duten haur kataluniarrek garrantzia handia ematen diote katalan identitateari (argazkia: L. Reizabal).

Nazio-identifikazioaren maila aldatu egiten da zenbait faktoreren arabera. Bizitokia da faktore horietako bat (ezberdintasunak daude hiriburuetan eta beste herrietan bizi diren haurren nazio-identifikazioen artean). Errusian, adibidez, Moskun bizi diren haurrak gehiago identifikatzen dira errusiar identitatearekin Smolensk herrian bizi direnak baino (Riazanova *et al.,* 2001). Ingalaterran beste hainbeste gertatzen da: Londresen bizi diren haurrak, beste herrietan bizi direnak baino gehiago identifikatzen dira ingeles identitatearekin (Barrett, 2002).

Gisa berean, nazio-identifikazioaren maila alda daiteke talde etnikoaren arabera. Adibidez, Tbilisin bizi diren haurren nazio-identifikazioa aldatu egiten da talde etnikoaren arabera. Hala, jatorri georgiarra duten haurrak gehiago identifikatzen dira georgiar identitatearekin jatorri armeniarra duten haurrak baino (Kipiani, 2001).

Bizitokiaren eta talde etnikoaren arabera ez ezik, talde soziolinguistikoaren arabera ere alda daiteke nazio-identifikazioaren maila. Adibidez, Bakun (Azerbaijaneko hiriburuan), azerbaijaneraz ikasten duten haur azeriarrak gehiago identifikatzen dira azeriar identitatearekin errusieraz ikasten duten haur azeriarrak baino (Karakozov eta Kadirova, 2001). Beste hainbeste gertatzen da Tbilisin, non georgieraz ikasten duten haur georgiarrak gehiago identifikatzen baitira georgiar taldearekin errusieraz ikasten duten haurren aldean (Kipiani, 2001). Euskal Herrian, berriz, espainiar eta euskal taldeekiko identifikazio-mailak etxean erabiltzen den hizkuntzaren araberakoak dira. Hala, etxean euskaraz soilik hitz egiten duten haurrak gehiago identifikatzen dira euskal identitatearekin, eta gaztelaniaz hitz egiten dutenak, berriz, gehiago espainiar identitatearekin (Reizabal *et al*., 2002, 2004). Beste hainbeste egiaztatu da Katalunian (Barrett *et al.,* 1999; Vila *et al.,* 1998).

13.16. iruda. Azerbaijaneraz ikasten duten haur azeriarrak gehiago identifikatzen dira azeriar identitatearekin errusieraz ikasten duten haur azeriarrak baino (argazkia: www.galenfrysinger.com).

Ezagutza geografikoa da nazio-identifikazioaren mailan eragina duen beste aldagai bat. Adibidez, Barrett eta Whennell (1998) ikertzaileek egiaztatu zuten korrelazioa zegoela britainiar eta ingeles identifikazio-mailaren eta Erresuma Batuari buruzko ezagutzaren artean, 5 urtetik 11 urtera bitarteko haurrez osatutako lagin batean; hau da, zenbat eta ezagutza handiagoa, hainbat eta identifikazio indartsuagoa.

Bestalde, zenbait ikertzailek aztertu dute nazio-identifikazioaren mailak honako bi aldagai hauekin erlaziorik ote duen: batetik, nazio-taldeekiko sentimenduak eta, bestetik, horiei egotzitako estereotipazio-maila. Lehenengo aldagaiari dagokionez, ikertzaileek zera jakin nahi zuten: nazio-identifikazio altua duten haurrek garatzen ote dituzten barne-talde nazionalarekiko gehiegizko lehentasuna eta kanpo-talde nazionalekiko gehiegizko aurreiritziak. Gaiaren inguruan egindako ikerketen arabera, ez dago identifikazio-mailaren eta talde nazionalekiko sentimenduen arteko harremanik. Gaiaren inguruko ikerketarik handiena eta sistematikoena Barrett-ek eta kolaboratzaileek (2004) egindakoa da. 6, 9, 12 eta 15 urteko 1.700 haur britainiar, espainiar eta italiar harturik, ikertzaileek bi teknika erabili zituzten nazio-identifikazioa neurtzeko (nazio-identifikazioaren maila eta haurrarentzat nazio-identitateak duen garrantzi subjektiboa), eta beste hainbeste, barne-talde zein kanpo-talde nazionalekiko sentimenduak neurtzeko (atsegin-eskala eta ezaugarrien egozpena). Ikerketa horren egileek hiru ondorio atera zituzten. Batetik, ez zegoen harremanik nazio-identifikazioaren mailaren eta talde nazionalekiko atsegin-mailaren zein ezaugarrien egozpenaren artean. Bestetik, nazio-identifikazioaren eta barne-taldearekiko atsegin-mailaren artean korrelazioa zegoen adin guztietan. Azkenik, ez zegoen korrelaziorik nazio-identifikazioaren mailaren eta barne-talde nazionalari egotzitako ezaugarrien artean, haur espainiarren kasuan izan ezik. Kasu

horretan, zenbat eta identifikazio-maila altuagoa izan, orduan eta ezaugarri positiboagoak egozten baitzizkioten barne-talde nazionalari.

Ikerketa horretan bertan, Barrett-ek eta kolaboratzaileek aztertu zuten harremanik ote zegoen nazio-identifikazioaren mailaren eta talde nazionalei egotzitako estereotipazio-mailaren artean; hau da, identifikazio-maila altua zuten haurrek gehiago estereotipatzen ote zituzten talde nazionaletako kideak. Ikertzaile horiek egiaztatu zuten: talde nazionalarekiko identifikazio-maila altua adierazten zuten 6 eta 12 urteko haur espainiarrek beste haurrek baino gehiago estereotipatzen zituztela beren barne-talde nazionala, britainiarrak, italiarrak eta frantsesak. Laginеko beste haurrek, ostera, (ingelesek, italiarrek eta 9 eta 15 urteko espainiarrek) ez zuten halakorik egin.

Laburbilduz, nazio-identifikazioaren mailari buruz egindako ikerketen arabera:

- Haur gehienek 6. urtetik aurrera kokatzen dute beren burua nazio-talde batean.
- 6 urtetik 12 urtera bitartean areagotu egiten da haurrek nazio-identitateari ematen dioten garrantzia. Hala ere, zenbait nazio-taldetan, 6 urteko haurrek nazio-identifikazio handia agertzen dute.
- Nazio-identifikazioaren maila alda daiteke zenbait faktoreren arabera; hain zuzen ere, bizitokiaren (hiriburua *vs* beste herriak), talde etnikoaren eta talde soziolinguistikoaren arabera.
- Korrelazioa dago nazio-identifikazioaren mailaren eta aberriaren ezagutza geografikoaren artean.
- Korrelazioa dago nazio-identifikazioaren mailaren eta barne-taldearen atsegin-mailaren artean.
- Ez daukate erlazio sendorik nazio-identifikazioaren mailak eta honako aldagai hauek: barne-taldeari zein kanpo-taldeei egotzitako ezaugarriek, kanpo-taldeekiko sentimenduek eta estereotipazio-mailak.

13.4. NAZIO-IDENTITATEAREN GARAPENARI BURUZKO IKUSPEGI TEORIKOAK

Gai honen inguruan egin ziren lehen ikerketetan, eragin handia izan zuen Piaget-en teoriak. Horren arabera, nazio-identitatearen garapenean zenbait estadio daude, eta estadio horiek eragiketa aurreko pentsamendua, eragiketa konkretuen arrazoibidea eta pentsamendu formala islatzen dituzte (Piaget eta Weil, 1951). Geroago, Jahoda-k (1964) estadioetan oinarritutako azalpen horren ezegokitasuna erakutsi zuen, haur askoren garapenean ez baitzen estadio-hurrenkera hori betetzen.

1960ko hamarkadan eta 1970ekoaren hasieran egindako ikerketak, berriz, nahiko ateorikoak izan ziren. Gehienetan, ikerketa horien helburua zen haurrek aberriekiko eta talde nazionalekiko zituzten ezagutzen eta afektuen garapen-ereduak aztertzea (ikus, adibidez, Lambert eta Klineberg, 1967; Johnson *et al.,* 1970; Middleton *et al.,* 1970).

13.17. irudia.
Frances E. Aboud (1925 -)
(Argazkia: www.psych.mcgill.ca)

Ikerlan horietan identifikatutako garapen-ereduak (bosgarren eta hamargarren urteen bitartean kanpo-talde nazionalen inguruko hobespen-mailaren areagotzea, adibidez) bat datoz egungo Teoria Kognitibo-ebolutiboak aurreiritzien garapenari buruz ematen dituen azalpenekin (Aboud, 1988; Aboud eta Amato 2001; Doyle eta Aboud, 1995; Doyle, Beaudet eta Aboud, 1988).

Horien arabera, nazio-identitatearen eremuan gertatzen diren aldaketek eremu orokorreko ezagutza-mailako aldaketekin dute zerikusia. Izan ere, ikuspegi horren arabera, haurrek 5-6 urte dituztenean adierazten dituzte barne-talde nazionalarekiko lehentasun-mailarik eta kanpo-talde nazionalekiko aurreiritzi-mailarik altuenak. Teoria horren jarraitzaileek egindako lanen arabera, 6 urteko haurrek batez ere ezaugarri positiboak egozten dizkiete beren taldeko kideei, eta negatiboak kanpo-taldeetako kideei. Adin horretatik 10. urtera arte, aldatu egiten dira gauzak: haurrek beren talde nazionalari ezaugarri negatibo gehiago egozten dizkiote, eta beste talde nazionalei ezaugarri positibo gehiago. Hala, urritu egiten dira norberaren taldearekiko lehentasuna zein beste taldeekiko aurreiritziak, eta norberaren talde nazionalaren estereotipazio-maila apaltzen da. Teoria Kognitibo-ebolutiboaren arabera, aldaketa horiek 6 urtetik 10 urtera artean gertatzen dira, eta honako gaitasun hauen ondorio dira: kontserbazioaren, sailkapen anizkunak egiteko gaitasunaren, itxuraz ezberdinak diren taldeen barneko antzekotasunak identifikatzeko gaitasunaren, eta, azkenik, taldeen barnean gizabanakoen arteko ezberdintasunak identifikatzeko gaitasunaren.

Teoria horrek ondo azaltzen du zergatik apaltzen diren norberaren talde nazionalarekiko lehentasuna, beste talde nazionalen inguruko aurreiritziak eta talde nazionalen estereotipazio-maila. Ez, ordea, gertatzen diren beste zenbait fenomeno. Besteak beste, ez du azaltzen zergatik onirizten dieten haur batzuek bisitatu dituzten herriei, ez eta zergatik aldatzen diren haurren jarrera nazionalak gizarte-klasearen, talde etnikoaren zein talde soziolinguistikoaren arabera. Horrez gain, teoria horrek ez du azaltzen zergatik duen eragina telebistak haurrek talde nazionalen inguruan duten ulermenean edo zergatik duten iritzi txarragoa herrialde etsaiei buruz. Areago, badira teoria horren iragarpenekin bat ez datozen emaitzak. Batetik, barne-talde nazionalarekiko lehentasuna ez da unibertsala 6 urteko haurren artean (Lambert eta Klineberg, 1967; Tajfel *et al.,* 1970, 1972). Bestetik, ez dira betetzen teoria horrek 6 urtetik 10 urtera arteko haurren jarrera nazionaletan iragartzen dituen aldaketak (Lambert eta Klineberg, 1967; Reizabal *et al.,* 2002,

2004). Azkenik, kanpo-talde etsaiekiko zenbait jarrera negatiboago bihurtzen dira (eta ez positiboago) 6 urtetik 10 urtera artean (Barrett, 2002).

Hala ere, azken urteotan psikologia sozialaren teoriek izan dute eragina nazio-identitatearen garapenaren inguruko ikerketetan. Helduen nazio-identitatea oso ikertua izan da psikologia sozialean (ikus, adibidez, Billig, 1995; Breakwell eta Lyons, 1996; Reicher eta Hopkins, 2000; Reizabal, 1995; Reizabal eta Valencia, 1995), eta gaur egun garapenaren psikologo asko saiatzen ari dira teoria soziopsikologikoak aplikatzen haurrek eremu horretan duten garapenari (adibidez, Barrett eta Farroni, 1996; Barrett, Lyons, Bennett, Vila, Giménez, Arcuri eta de Rosa, 1997; Bennett *et al*., 1998; Barrett, Wilson *et al.,* 1999; Cutts Dougherty, Eisenhart eta Webley, 1992; de Rosa eta Bombi, 1997; Vila, del Valle, Perera, Monreal eta Barrett, 1998). Bi dira nazio-identitatearen garapena azaltzeko erabili diren teoria soziopsikologiko nagusiak: Identitate Sozialari buruzko teoria (Tajfel, 1978, 1981, 1982; Tajfel eta Turner, 1986) eta horren idatzaldi berria, hots, Gizarte-kategorizazioari buruzko teoria (Oakes, Haslam eta Turner, 1994;Turner, Hogg, Oakes, Reicher eta Wetherell, 1987).

13.18. irudia.
Henry Tajfel (1919 - 1982)
(Argazkia: www.eaesp.org)

Teoria horien arabera, identitate-mailako fenomeno asko barne-prozesu kognitibo eta motibazionalen ondorio dira. Bi teoria horien abiapuntu dira jendeak gizarte-mundua sailkatzeko erabiltzen dituen kategoriak. Pertsona batek bere burua kategoria horietariko batean sailkatzen duenean (gizarte-klasean edo generoan, adibidez) eta kategoria horrekin subjektiboki identifikatzen denean, *identitate soziala* garatu duela esaten da. Identitate soziala autokontzeptuaren zati bat da, talde bateko kide izatearen kontzientziatik eta taldekidetza horrek gizabanakoarentzat duen esanahi emozionaletik eratortzen dena (Tajfel, 1978).

Identitate sozialari buruzko teoriak eta gizarte-kategorizazioari buruzko teoriak diotenez, identitate sozial bat garatzeak zenbait ondorio kognitibo ditu, besteak beste, barne-taldearekiko lehentasuna, kanpo-taldeei buruzko aurreiritziak eta barne-taldearen zein kanpo-taldeen estereotipazioa. Teoria horien arabera, ondorio horiek nabarmenagoak dira, baldin eta gizabanakoarentzat talde jakin bateko kide izateak garrantzi handia badu (identitate sozialaren teoria) nahiz, testuinguruaren ondorioz, pertsonarentzat identitate sozial batek besteek baino garrantzi handiagoa hartzen badu (gizarte-kategorizazioari buruzko teoria).

Nazio-identitatearen garapenari dagokionez, identitate sozialaren teoriak hau dio: norberaren talde nazionalarekiko sentimenduak eta jarrerak nahiz beste talde nazionalekikoak aldatu egiten direla norberaren taldearekiko identifikazio subjektiboaren mailaren arabera (Hinkle eta Brown, 1990; Mummendey, Klink eta Brown, 2001). Hala ere, ikerketek ez dute iragarpen hori baieztatu. Ikusi dugunez,

6 urtetik 15 urtera bitarteko haur britainiarrekin, espainiarrekin eta italiarrekin egindako ikerketa batean Barrett-ek eta kolaboratzaileek ikusi zuten ez zegoela inolako harremanik identifikazio subjektiboaren mailaren eta beste talde nazionalekiko sentimenduen eta jarreren artean. Horrekin batera, ohartu ziren nazio-identifikazioaren mailaren eta barne-talde nazionalarekiko atsegin-mailaren artean korrelazioa zegoen arren, korrelazio hori ez zela beti gertatzen eta ez zegoela inongo harreman sendorik nazio-identifikazioaren mailaren eta barne-talde nazionalari egotzitako ezaugarrien artean (Barrett *et al.,* 2004).

Gizarte-kategorizazioaren teoriaren arabera, berriz, gizarte-testuinguruaren eraginez, haurrarentzat nazio-identitatearen garrantzia nabarmentzen denean, haurrak gehiago estereotipatuko ditu bere taldeko kideak beste egoera batean baino. Alabaina, ez dago hipotesi hori egiaztatzen duen ikerketarik. Barrett-ek eta kolaboratzaileek (1999), adibidez, testuingurua manipulatu zuten nazio-identitatearen garrantzia nabarmendu zedin, 5 urtetik 10 urtera bitarteko haurrekin egindako ikerketa batean. Barne-talde nazionalarekiko estereotipazio-maila, ostera, ez zen aldatu. Teoria horrek, halaber, iragartzen du norberaren taldeari buruzko estereotipoa aldatu egingo dela estereotipoa agertzen den uneko konparazio-testuinguruaren arabera. Ez dago, gisa berean, hipotesi hori baieztatzen duen ikerketarik. Barrett-ek eta kolaboratzaileek (2003), adibidez, konparazio-testuingurua manipulatu zuten, hipotesi hori egiaztatzeko, eta ez zuten inongo aldaketarik aurkitu haurrek beren taldeari egozten zioten estereotipoan.

Azken urteotan, zenbait autore saiatu dira identitate sozialaren garapenari buruzko teoria bat mamitzen (Nesdale, 1999, 2004; Nesdale, Maass, Griffiths eta Durkin, 2003). Teoria horren arabera, nazio-identitatea eta etnikoa lau arotan garatzen dira. Lehenengoan, haurrek oraindik ez dituzte ezagutzen talde nazionalen zein etnikoen ezaugarriak. Hiru bat urte dituztenean, berriz, haurrak bigarren aroan sartzen dira eta hasten dira ezaugarri horiek ezagutzen. Hala, talde ezberdinetako kideak bereizten hasten dira (prozesu horrek 10-11 urte dituzten arte iraun dezake). Bigarren aro horretan, haurrak zenbait talderekin identifikatzen hasten dira. Laugarren urtearen inguruan, hirugarren aroa hasten da. Haurrak dagoeneko zenbait talderekin identifikatu dira, eta, horren ondorioz, talde horiekiko lehentasuna garatzen dute. Aro horretan nahiago izaten dute barne-taldea, baina oraindik, ez dituzte kanpo-taldeak higuintzen, eta ez dute horiei buruzko ikusmolde negatiborik. Azkenik, 7. urtetik aurrera laugarren aroa hasten da. Aro hori ez da unibertsala, baina aro horretan sartzen diren haurrak hasten dira kanpo-taldeak higuintzen. Hala, haurrak pasatzen dira barne-taldea nahiago izatetik kanpo-taldeei buruzko aurreiritziak garatzera. Aldaketa horren ondorioz, haurrek barneratzen dituzte beren gizarte-taldearen baitan kanpo-taldeen aldera dauden jarrera negatiboak. Badira barneratze horretan eragina izan dezaketen hiru aldagai: batetik, barne-taldearekiko identifikazio-maila; bestetik, barne-taldeko kideen artean zenbateraino zabalduta dauden jarrera negatibo horiek; azkenik, barne-taldeko kideek sentitzen ote duten beren estatusa zein ongizatea arriskuan daudela.

Orain arte aipatutako teorien antzera, identitate sozialaren garapenari buruzko teoriak ez ditu azaltzen zenbait ikerketatan lortutako emaitzak. Batetik, zenbaitetan, 5-6 urteko haurrei gutxiago gustatzen zaizkie beren herrialdearen etsaiak beste kanpo-taldeen aldean (Barrett eta Short, 1992; Bennett *et al.,* 2004; Buchanan-Barrow, 1999, 2001). Identitate sozialaren garapenaren teoriak ez du fenomeno hori azaltzeko gaitasunik, teoria horren arabera adin horretako haurrek, batik bat, barne-talde nazionalari erreparatzen baitiote, eta ez kanpo-taldeei. Bestetik, 5 urtetik 11 urtera artean apaldu egiten da barne-taldearekiko sentimenduen eta horri egozten dizkioten ezaugarrien positibotasuna (Barrett eta Short, 1992; Barrett *et al.,* 2003; Buchanan-Barrow, 1999, 2001; Lambert eta Klineberg, 1967; Tajfel *et al.,* 1970). Bestalde, zenbaitetan ez da jarrera nazionaletan aldaketarik izaten, adinaren arabera (Lambert eta Klineberg, 1967; Reizabal *et al.,* 2002, 2004). Bestetik, barne-taldearekiko identifikazio-mailak barne-taldearekiko afektuan du eragina soilik, eta ez barne-taldeari egotzitako ezaugarrietan, kanpo-taldeekiko afektuan edo kanpo-taldeei egotzitako ezaugarrietan (Barrett *et al.,* 2004).

Laburbilduz, nazio-identitatearen garapena aztertzeko orain arte erabili diren teoriek ez dute gaitasunik eremu horretan lortutako zenbait ondorio azaltzeko. Hori dela-eta, Barrett-ek (2007) ikuspegi teoriko konplexuago eta orokorrago bat proposatu du: teoria sozietal-sozial-kognitibo-motibazionala. Ikuspegi teoriko horren arabera, asko dira nazio-identitatearen garapenean eragina duten faktoreak, hain zuzen ere, sozietalak, sozialak, kognitiboak eta motibaziozkoak.

13.19. irudia.
Martyn Barrett
(Argazkia: M. Sarasua)

Aldagai sozietalei dagokienez, Barrett-ek azpimarratzen du komunikabideen (bereziki, telebistarena eta filmena, baina baita liburuena, aldizkariena, komikiena eta afixena ere) eta eskolaren garrantzia. Komunikabideei dagokienez, badakigu eragin handia dutela haurren gizarte-ezagutzaren garapenean (ikus VII. kapitulua). Izan ere, Billig-en (1995 *in* Barrett, 2007) aburuz, komunikabideek talde nazionalei eta aberriei buruzko irudikapenak transmititzen dituzte, eta horiek eragina dute ikusentzuleek aberri horiei buruz duten ezagutzan. Hala ere, kontuan hartu behar da askotan kulturaren arauek eta balioek zehazten dutela zer transmititzen den komunikabideetan; izan ere, horien arabera sailkatzen dira adin bakoitzeko haurrentzat egokiak diren saioak, filmak, komikiak eta antzekoak. Eskolari dagokionez, horrek ere eragin handia du, bertan haurrek jasotzen baitute aberriei, estatuei eta antzekoei buruzko ezagutza. Eskoletan irakasten zaizkie haurrei beren kulturan nagusi diren irudikapenak. Hala, komunikabideen kasuan gertatzen den gisa, kulturaren arauek eta balioek zehazten dute adin bakoitzeko haurrei irakatsi beharreko informazioa.

Orain arte esandakoa kontuan izanik, litekeena da nazio-identitatearen garapenaren ereduak, neurri handi batean, kulturaren eragina izatea. Hala ere,

faktore sozietal horiek ez dira nazio-identitatearen garapenean eragina izan dezaketen aldagai bakarrak. Badira, orobat, eragina izan dezaketen hainbat gizarte-faktore, besteak beste, gurasoak, irakasleak eta berdinkideak.

V. kapituluan ikusi dugunez, gurasoek eragin garrantzitsua dute seme-alaben gizarte-ezagutzaren garapenean. Nazio-identitateari dagokionez, gurasoek eragina izaten dute. Batetik, gurasoek erabakitzen dute beren seme-alaben testuinguru soziolinguistikoa, haiek erabakitzen baitute zer hizkuntzatan komunikatuko diren haiekin, bai eta zer hizkuntzatan ikasiko duten seme-alabek, beren helburuen zein ideologiaren arabera. Eta, ikusi dugun gisa, horrek badu eraginik nazio- zein estatu-identifikazioetan, bai eta herrialdeekiko jarreretan ere. Horrekin batera, gurasoak eredu dira seme-alabentzat. Hala, seme-alabek bereganatu ditzakete gurasoek beren herrialdearekiko eta beste herriekiko agertzen dituzten praktikak eta diskurtsoak. Halaber, gurasoek aukeratzen dute seme-alaben eskola, eta horrek eragina du gizarte-ezagutzaren garapenean (ikus VI. kapitulua) eta bereziki nazio-identitatearen garapenean. Gainera, gurasoek aukeratzen dituzte, gisa berean, seme-alaben eskolatik eta familiatik kanpoko testuinguruak (besteak beste, mendi-taldeak, aisialdirako taldeak eta antzekoak), eta horietan ere haurrek herrialdeei buruzko ezagutzak eskuratu ditzakete. Horrez guztiaz gain, gurasoak askotan izaten dira haurrek ikus ditzaketen saioak, filmak, irakur ditzaketen liburuak eta antzekoak aukeratzen dituztenak. Eta badakigu horien guztien bitartez haurrek herrialdeei buruzko ezagutza ugari eskuratzen dutela. Azkenik, gurasoak dira, orobat, haurrek bisitatuko dituzten herriak aukeratzen dituztenak. Eta bidaia horietan asko dira herrialdeei buruz haurrek eskura ditzaketen ezagutzak.

Aipatu bezala, gurasoez gain, badira nazio-identitatearen garapenean eragina izan dezaketen beste zenbait gizarte-aldagai; besteak beste, irakasleak eta berdinkideak. Irakasleak dira herrialdeei buruzko ezagutzak transmititzen dizkieten pertsonarik garrantzitsuenetakoak. Berdinkideek ere eragina izan dezakete nazio-identitatearen garapenean, nahiz eta gai horren inguruan oraingoz ikerketarik ez egon. VI. kapituluan aipatu dugun gisa, berdinkideek mota askotako eraginak izan ditzakete. Nazio-identitateari dagokionez, litekeena da lagunak zenbait herrialderi buruzko usteak komunikatzea eta indartzea, filmez, jolas elkarreragileez, telesaioez eta antzekoez hitz egiten dutenean.

Barrett-en (2007) aburuz, kanpoko aldagai horiez gain, badira haurraren barneko aldagaiak, nazio-identitatearen garapenean eragin dezaketenak, hain zuzen ere, aldagai kognitiboak eta motibaziozkoak. Batetik, haurrak arretaz erreparatu egin behar dio kanpotik datorkion informazioari. Bestetik, informazio hori gorde egin behar du, eta, azkenik, informazio hori irudikatu. Haurrak arreta izateko, informazioa gordetzeko eta irudikatzeko dituen gaitasunak aldatu egiten dira denbora pasatu ahala, eta horrek eragina du herrialdei buruzko ezagutzaren, horiekiko jarreren eta identifikazio nazionalaren garapenean, aldatu egingo baita haurrak erabil dezakeen informazioa, gaitasun horien heldutasun-mailaren arabera. Baina

egia da, halaber, haurraren motibazioak eragina duela informazioari arretaz erreparatzeko, hori gordetzeko eta irudikatzeko garaian; izan ere, haurrak motibaturik egon behar du, herrialdeei buruzko informazioa lantzeko.

13.20. irudia. Irakasleek eragina izan dezakete haurren nazio-identitatearen garapenean (argazkia: www.oriapat.net).

Orain arte aipatutakoaren arabera, asko dira herrialdeei, aberriei, estatuei eta bertako kideei buruzko ezagutzaren garapenean eragina duten faktoreak. Hala ere, horrek ez du esan nahi faktore horiek guztiek eragin berdina dutenik testuinguru guztietan. Izan ere, Euskal Herrian, Katalunian eta antzeko testuinguruetan, faktore sozietalak eta sozialak dira eragin nagusia dutenak (ikus Reizabal *et al.* 2002, 2004; Vila *et al.* 1998). Italian eta Ingalaterran, berriz, badirudi telebista eta filmak direla eragin nagusia dutenak (Barrett, 2007). Beraz, aldagai bakoitzaren eragina testuinguruaren araberakoa da.

Laburbilduz, Barrett-en aburuz, aldagai sozietalak, sozialak, kognitiboak eta motibazionalak dira herrialdeei, aberriei, estatuei eta horietako partaideei buruzko ezagutzan, usteetan eta sentimenduetan eragina duten faktoreak, eta, ondorioz, guztiak izan behar dira kontuan. Hala ere, aldagai bakoitzaren eragina testuinguruaren araberakoa da. Ildo horretatik, Barrett-ek dio ezinbestekoa direla testuinguru guztiak aztertzen dituzten nazioarteko ikerketak.

13.5. LABURPENA ETA ONDORIOAK

Orain arte esandako guztia kontuan hartuz, nazio-identitatearen garapena aztertzeko orain arte erabili diren teoriek ez dute gaitasunik eremu horretan lortutako zenbait ondorio azaltzeko. Hori dela-eta, Barrett-ek (2007) ikuspegi teoriko konplexuago eta orokorrago bat proposatu du: teoria sozietal-sozial-kognitibo-motibazionala. Ikuspegi teoriko horrek hartzen ditu kontuan, besteak beste, honako faktore hauek: komunikabideak, familia, pertsonaren bizipenak, aldagai kognitiboak eta motibaziozkoak. Eredu horrek ondo azaltzen ditu ikerketetan lortutako emaitzak. Beraz, teoria egokia izan daiteke nazio-identitatearen garapena aztertzeko.

13.6. GAIARI BURUZKO GALDERAK ETA ARIKETAK

1. Jar ezazu NIren ezagutzazko dimentsioa osatzen duten alderdien adibide bana.
2. Jar ezazu NIren afektuzko dimentsioa osatzen duten alderdien adibide bana.
3. Hausnarketa: zure NIren garapenean zure bizipenek, familiak, komunikabideek, berdinkideek, kulturak, inguruak eta eskolak eraginik izan al dute? Zergatik?
4. Egin ezazu kapituluaren kontzeptu-mapa.

13.7. BIBLIOGRAFIA

Aboud, F. (1988): *Children and Prejudice*, Blackwell, Oxford.

———— eta Amato, M. (2001): "Developmental and Socialization Influences on Intergroup Bias", in R. Brown eta S. L. Gaertner (arg.), *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*, Blackwell, Oxford, 65-85.

———— eta Doyle, A. B. (1996): "Parental and Peer Influences on Children's Racial Attitudes", *International Journal of Intercultural Relations*, **20**, 371-383.

Anderson, B. (1983): *Imagined Communities*, Verso, Londres.

Apalategi, J. (2001): *La idea de nación en los niños vascos*, Utriusque Vasconiae, Donostia.

————, (2002): *Haurren nazioak*, Utriusque Vasconiae, Donostia.

Axia, G. *et al*. (1998): "Children Drawing Europe: The Effects of Nationality, Age and Teaching", *British Journal of Developmental Psychology*, **16**, 423-437.

Barrett, M. (1996): "English Children's Acquisition of a European Identity", in G. M. Breakwell eta E. Lyons (arg.), *Changing European Identities,* Butterworth-Heinneman, Oxford, 349-369.

————, (2000): *The Development of National Identity in Childhood and Adolescence* [Ingalaterrako Guildford herriko Surreyko Unibertsitatean egindako inaugurazio-hitzaldia].

————, (2001). "The Development of National Identity: A Conceptual Analysis and some Data from Western European Studies", in M. Barrett; T. Riazanova eta M. Volovikova (arg.), *The Development of National, Ethnolinguistic and Religious Identities in Children and Adolescents*, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (IPRAS), Mosku, 16-58.

————, (2002): *Children´s Views of Britain and Britishness in 2001* [Sussexeko Unibertsitatean egin zen Annual Conference of the Developmental Psychology Section of the British Psychological Society biltzarrean aurkeztutako lana].

————————, (2007): *Children´s Knowledge, Beliefs and Feelings about Nation and National Groups*, Psychology Press, Hove.

———————— eta Davey, K. (2001): *English Children's Sense of National Identity and Their Attachment to National Geography* [argitaragabea].

———————— eta Farroni, T. (1996): "English and Italian Children's Knowledge of European Geography", *British Journal of Developmental Psychology*, **14**, 257-273.

————————; Lyons, E. eta Del Valle, A. (2004): "The Development of National Identity and Social Identity Processes: Do Social Identity Theory and Self-Categorisation Theory Provide Useful Heuristic Frameworks for Developmental Research?", in M. Bennett eta F. Sani (arg.), *The Development of the Social Self*, Psychology Press, Hove, 159-188.

———————— *et al.* (1996): *English Children's Representations of European Geography*, Surrey-ko Unibertsitatea, Guildford.

———————— *et al.* (1997): *Children´s Beliefs and Feelings about Their Own and Other National Groups in Europe* [CHRX-CT94-0687 erreferentziadun ikerketari buruz Europar Batzordeko Zientzia Ikerkuntzarako Zuzendaritza Nagusiak "Giza kapitala eta mugikortasuna" programarako egindako azken txostena].

————————; Riazanova, T. eta Volovikova, M. (arg.) (2001): *Development of National, Ethnolinguistic and Religious Identities in Children and Adolescents*, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (IPRAS), Mosku.

———————— eta Short, J. (1992): "Images of European People in a Group of 5-10 Years Old English School Children", *British Journal of Developmental Psychology*, **10**, 339-363.

———————— eta Whennell, S. (1998): *The Relationship Between National Identity and Geographical Knowledge in English Children* [Suitzako Berna herrian egin zen XVIth Biennial Meeting of ISSBD bileran aurkeztutako afixa].

————————; Wilson, H. eta Lyons, E. (1999): *Self-Categorization Theory and the Development of National Identity in English Children* [AEBko Albuquerque hirian egin zen Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development bileran aurkeztutako komunikazioa].

————————; Wilson, H. eta Lyons, E. (2003): "The Development of National In-Group Bias: English's Children Attributions of Characteristics to English, American and German People" , *British Journal of Developmental Psychology*, **21**, 193-220.

Bar-Tal, D. (1988): "Delegitimizing Relations between Israeli Jews and Palestinians: a Social Psychological Analysis", in J. Hofman (arg.), *Arab-Jewish Relations in Israel: A Quest in Human Understanding*, Wyndham Hall Press, Bristol, 217-248.

————————, (1993): "American Convictions about Conflictive USA-USSR Relations: A Case of Group Beliefs", in S. Worchel eta J. Simpson (arg.), *Conflict between People and Peoples*, Nelson Hall, Chicago, 193-213.

————————, (1997): "Formation and Change of Ethnic and National Stereotypes: An Integrative Model", *International Journal of Intercultural Relations*, **21**, 491-523.

Beal, C. R. (1994): *Boys and Girls: The Development of Gender Roles*, McGraw-Hill, New York.

Bennett, M. *et al.* (2004): "Young Children´s Evaluations of the Ingroup and of Outgroups: A Multi-National Study", *Social Development*, **13**, 124-141.

————————, (1998): "Children's Subjective Identification with the Group and Ingroup Favoritism", *Developmental Psychology*, **34**, 902-909.

Billig, M. (1995): *Banal Nationalism*, Sage, Londres.

Boswell, D. eta Evans, J. (1999): *Representing the Nation: A Reader, Histories, Heritage and Museums*, Routledge, Londres.

Bourchier, A. *et al*. (1996): *English Children´s Representations of European Geography* [Annual conference of the developmental section of the British Psychological society biltzarrean aurkeztutako lana].

————————; Barrett, M. eta Lyons, E. (2002): "The Predictors of Children´s Geographical Knowledge of Other Countries", *Journal of Environmental Psychology*, **22**, 79-94.

Breakwell, G. M. eta Lyons, E. (arg.) (1996*): Changing European Identities: Social Psychological Analyses of Social Change*, Butterworth-Heinemann, Oxford.

Buchanan-Barrow, E.; Barrett, M. eta Lyons, E. (2001): *English Children´s Representations of National Groups* [Suediako Uppsala herrian egin zen Xth European Conference on Developmental Psychology biltzarrean aurkeztutako afixa].

Castelli, L.; Cadinu, M. eta Barrett, M. (2002): "Lo sviluppo degli atteggiamenti nazionali in soggetti in eta scolare", *Rassegna di psicología*, **19**, 49-65.

Connor, W. (1978): "A Nation Is a Nation, Is a State, Is an Ethnic Group, Is a..", *Ethnic and Racial Studies*, **1**, 378-400.

Cutts Dougherty, K.; Eisenhart, M. eta Webley, P. (1992): "The Role of Social Representations and National Identities in the Development of Territorial Knowledge: a Study of Political Socialization in Argentina and England", *American Educational Research Journal*, **29**, 809-835.

De Rosa, A. S. eta Bombi, A. S. (1997): *Italian Children´s Multi-Faceted Knowledge of Their Own and Other European Countries* [Rennes hirian egin zen VIIIth European Conference on Developmental Psychology biltzarrean aurkeztutako komunikazioa].

———————— eta Bombi, A. S. (1999): "Se sentir heureux d'être Italiens ? La construction de l'identité nationale et supranationale dans les représentations sociales de son propre pays ou du pays d'autrui chez des enfants et chez des

adolescents", in M. L. Rouquette eta C. Garnier, *Le genése des représentations sociales*, Editions Nouvelles, Montreal.

Doyle, A. B. eta Aboud, F. E. (1995): "A Longitudinal Study of White Children´s Racial Prejudice as a Social-Cognitive Development", *Merrill-Palmer Quarterly*, **41**, 209-228.

————; Beaudet J. eta Aboud, F. E. (1988): "Developmental Patterns in the Flexibility of Children's Ethnic Attitudes", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, **19**, 3-18.

Durkin, K. (1985): *Television, Sex Roles and Children: A Developmental Social Psychological Account*, Open University Press, Milton Keynes.

Eckes, T. eta Trautner, H. M. (2000): *The Developmental Social Psychology of Gender*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.

English, R. eta Halperin, J. J. (1987): *The Other Side: How Soviets and Americans Perceive Each Other*, Transaction books, New Brunswick, N.J.

Forrest, L. eta Barrett, M. (2001): *English Adolescents´ Sense of National Identity, Identity Motivations and National Historical Icons*, [argitaragabea].

Gellner, E. (1983): *Nations and Nationalism*, Blackwell, Oxford.

Giménez, A. *et al.* (1999): "La identificación social como regulador del estereotipo: lo que piensan los niños andaluces", *Boletín de psicología*, **64**, 81-99.

———— *et al.* (1997): *Acquisition of Geographical Knowledge* [Atenasen egin zen 7th European conference for research on learning and instruction biltzarrean aurkeztutako afixa].

Gunter, B. eta McAleer, J. (1997): *Children and Television*, Routledge, Londres.

Helwig, C. C. eta Prencipe, A. (1999): "Children's Judgements of Flags and Flag-Burning", *Child Development*, **70**, 132-143.

Hesse, P. eta Mack, J.E. (1991): "The World is a Dangerous Place: Images of the Enemy on Children's Television", in R. W. Rieber (arg.), *The Psychology of War and Peace: The Image of the Enemy*, Plenum, New York, 131-151.

Himmelweit, H. T.; Oppenheim, A. N. eta Vince, P. (1958): *Television and the Child: An Empirical Study of the Effect of Television on the Young*, Oxford University Press, Oxford.

Hinkle, S. eta Brown, R. (1990): "Intergroup Comparisons and Social Identity: Some Links and Lacunae", in D. Abrams eta M. A. Hogg (arg.), *Social Identity Theory: Constructive and Critical Advances*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, 48-70.

Hogg, M. A. eta Abrams, D. (1988): *Social Identifications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*, Routledge, Londres.

Horowitz, D. (1985): *Ethnic Groups in Conflict*, University of California Press, Berkeley.

Jahoda, G. (1962): "Development of Scottish Children's Ideas and Attitudes about Other Countries", *Journal of Social Psychology*, **58**, 91-108.

————, (1963a): "The Development of Children's Ideas about Country and Nationality. Part I: The Conceptual Framework", *British Journal of Educational Psychology*, **33**, 47-60.

————, (1963b): "The Development of Children's Ideas about Country and Nationality, Part II: National Symbols and Themes", *British Journal of Educational Psychology*, **33**, 143-153.

————, (1964): "Children's Concepts of Nationality: A Critical Study of Piaget's Stages", *Child Development*, **35**, 1081-1092.

———— eta Woerdenbagch, A. (1982): "Awareness of Supra-National Groupings Among Dutch and Scottish Children and Adolescents", *European Journal of Political Research*, **10**, 305-312.

Jaspers, J. M. F. *et al.* (1972): "On the Development of National Attitudes in Children", *European Journal of Social Psychology*, **2**, 347-369.

Johnson, N. (1966): "What Do Children Learn from War Comics?", New Society, **8**, 7-12.

————, (1973): "Development of English Children's Concept of Germany", *Journal of Social Psychology*, **90**, 259-267.

; Middleton, M. eta Tajfel, H. (1970): "The Relationship between Children's Preferences for and Knowledge about Other Nations", *British Journal of Social and Clinical Psychology*, **9**, 232-240.

Karakozov, R. eta Kadirova, R. (2001): "Socio-Cultural and Cognitive Factors in Azeri Children and Adolescents´ Identity Formation", in M. Barrett; T. Riazanova eta M. Volovikova (arg.), *Development of National, Ethnolinguistic And Religious Identities in Children and Adolescents*, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (IPRAS), Mosku, 59-83.

Kipiani, G. (2001): "Ethnic Identification in the Structure of Personal Identifications and Sociocultural Conditions of Development", in M. Barrett; T. Riazanova eta M. Volovikova (arg.), *Development of National, Ethnolinguistic and Religious Identities in Children and Adolescents*, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (IPRAS), Mosku, 84-104.

Lambert, W. E. eta Klineberg, O. (1967): *Children´s Views of Foreign People: A Cross-National Study*, Appleton-Century-Crofts, New York.

Middleton, M.; Tajfel, H. eta Johnson, N. (1970): "Cognitive and Affective Aspects of Children´s National Attitudes", *British Journal of Social and Clinical Psychology*, **9**, 122-134.

Moodie, M. A. (1980): "The Development of National Identity in White South African Schoolchildren", *Journal of Social Psychology*, **111**, 169-180.

Moss, N. eta Blades, M. (1994): *Travel Doesn't Broaden the Mind* [Portsmouth-en egin zen Annual Conference of the Developmental Section of the British Psychological Society biltzarrean aurkeztutako lana].

Mummendey, A.; Klink, A. eta Brown, R. (2001): "Nationalism and Patriotism: National Identification and Out-Group Rejection", *British Journal of Social Psychology*, **40**, 159-172.

Nesdale, D. (1999): "Social Identity and Ethnic Prejudice in Children", in P. Martin eta W. Noble (arg.), *Psychology and Society*, Australian Academic Press, Brisbane, 92-110.

————, (2004): "Social Identity Processes and Children's Ethnic Prejudice", in M. Bennett eta F. Sani (arg.), *The Development of the Social Self*, Psychology Press, Hove, 219-245.

———— *et al*. (2003): "Effects of In-Group and Out-Group Ethnicity on Children's Attitudes towards Members of the In-Group and Out-Group", *British Journal of Developmental Psychology*, **21**, 177-192.

Nugent, J. K. (1994): "The Development of Children´s Relationships with Their Country", Children´s Environments, **11**, 281-291.

Oakes, P. J.; Haslam, S. A. eta Turner, J. C. (1994): *Stereotyping and Social Reality*, Blackwell, Oxford.

Pavlenko, V. *et al.* (2001): "Age Characteristics of Social Identifications and Ethno-National beliefs in Ukraine", in M. Barrett; T. Riazanova eta M. Volovikova (arg.), *Development of National, Ethnolinguistic and Religious Identities in Children and Adolescents*, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (IPRAS), Mosku, 105-131.

Penny, R.; Barrett, M. eta Lyons, E. (2001): *Children´s Naïve Theories of Nationality: a Study of Scottish and English Children´s National Inclusion Criteria* [Suediako Uppsala herrian egin zen Xth European Conference on Developmental Psychology biltzarrean aurkeztutako afixa].

Piaget, J. (1924): *Le jugement et le raisonnement chez l´enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

———— eta Weil, A. M. (1951): "El desarrollo en el niño de la idea de la patria y de las relaciones con otros países", in J. Delval (arg.) (1978) *Lecturas de psicología del niño II*, Alianza, Madril, 325-342.

Reicher, S. eta Hopkins, N. (2000*): Self and Nation*, Sage, Londres.

Reizabal, L. (1995): *Bakearen dimentsio kulturala Euskal Herriko uste sistema eta pertzepzioetan*, EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

———— eta Valencia, J. (1995): "Identitate soziala nabarmentzearen eragina esklusio moralean", *Uztaro*, **15**, 97-107.

————; Valencia, J. eta Barrett, M. (2004): "National Identifications and Attitudes to National Ingroups and Outgroups amongst Children Living in the Basque Country", *Infant and Child Development*, **13**, 1-20.

———— *et al*. (2002): "Identitate nazionalaren garapena Euskal Herriko haur eta nerabeengan", *Uztaro*, **40**, 75-103.

Riazanova, T. *et al*. (2001): "Cognitive Aspects of Ethno-National Identity Development in Russian Children and Adolescents", in M. Barrett; T. Riazanova eta M. Volovikova (arg.), *Development of National, Ethnolinguistic and Religious Identities in Children and Adolescents*, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences (IPRAS), Mosku, 164-196.

Roberts, D. F. *et al*. (1974): *Earth´s Big Blue Marble: A Report of the Impact of a Children´s Television Series on Children´s Opinions* [argitaragabea].

Ruble, D. N. eta Martin, C. L. (1998): "Gender Development", in W. Damon eta N. Eisenberg (arg.), *Handbook of Child Psychology III: Social, Emotional and Personality Development*, John Wiley and Sons, New York.

Rutland, A. (1998): "English Children´s Geo-Political Knowledge of Europe", *British Journal of Developmental Psychology*, **16**, 439-445.

––––––––––, (1999): "The Development of National Prejudice, In-Group Favouritism and Self Stereotypes in British Children", *British Journal of Social Psychology*, **38**, 55-70.

Smith, A. D. (1991): *National Identity*, Penguin, Harmondsworth.

————, (1998): *Nationalism and Modernism*, Routledge, London.

Stillwell, R. eta Spencer, C. (1973): "Children´s Early Preferences for Other Nations and their Subsequent Acquisition of Knowledge about Those Nations", *European Journal of Social Psychology*, **3**, 345-349.

Tajfel, H. (1966): "Children and Foreigners", *New Society*, **7**, 9-11.

————, (1978): *Differentiation between Social Groups: Studies in The Social Psychology of Intergroup Relations*, Academic Press, Londres.

–––––––––, (1981): *Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.

————, (1982): "Social Psychology of Intergroup Relations", *Annual Review of Psychology*, **33**, 1-39.

————— eta Jahoda, G. (1966): *Development in Children of Concepts and Attitudes about their Own and Other Nations: a Cross-National Study*, [Moskun egin zen XVIIIth International congress of Psychology biltzarrean aurkeztutako lana].

————— *et al*. (1970): "The Development of Children's Preference for Their Own Country: A Cross-National Study", *International Journal of Psychology*, **5**, 245-253.

————— *et al*. (1972): "The Devaluation by Children of Their Own National and Ethnic Group: Two Case Studies", *British Journal of Social and Clinical Psychology*, **11**, 235-243.

————— eta Turner, J. C. (1986): "The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour, *In* S. Worchel eta W. G. Austin (arg.), *Psychology of Intergroup Relations*, Nelson-Hall, Chicago, 7-24.

Turner, J. C. *et al*. (1987): *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*, Blackwell, Oxford.

Verkuyten, M. (2001): "National Identification and Intergroup Evaluation in Dutch Children", *British Journal of Developmental Psychology*, **19**, 559-571.

Vila, I. *et al*. (1998): "Autocategorización, identidad nacional y contexto lingüístico", *Estudios de Psicología*, **60**, 3-14.

Valle del, A. (1998): *La construcción de la identidad nacional como un proceso evolutivo desde la infancia a la adolescencia en Catalunya* [Gironako Unibertsitatean irakurritako doktorego-tesia].

Weinstein, E. A. (1957): "Development of the Concept of Flag and The Sense of National Identity", *Child development*, **28**, 167-174.

Wiegand, P. (1991): "The "Known" World of Primary School Children", *Geography*, **76**, 143-149.

Wilberg, S. (2002): "Preschoolers´ Cognitive Representations of Their Homeland", *British Journal of Developmental Psychology*, **20**, 157-169.

14. Bakearen eta gerraren inguruko ikusmoldeen garapena

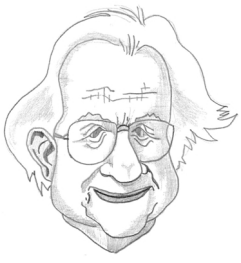
Luixa Reizabal, Kizkitza Sadaba, Denis González

Ondorengo orrialdeetan, bakearen eta gerraren ulermenaren garapena izango da hizpide. Bakea eta gerra pertsonen, taldeen, nazioen edo elkarte handiagoen arteko erlazioei dagozkie, eta biek etengabeko eragin-trukeak hartzen dituzte barne. Hala, bakea eta gerra gizarte-munduaren zein -esperientziaren zatitzat hartzen dira, eta, ondorioz, autoreek bakearen eta gerraren ulermenaren garapena gizarte-ezagueraren garapenaren zatitzat hartzen dute (Hakvoort eta Oppenheimer, 1999).

Bakearen eta gerraren hainbat definizio dagoenez, lehenik eta behin bi kontzeptu horien esanahia argitzen saiatuko gara. Gero, bakearen eta gerraren ulermenaren garapenari buruzko ikerketetan erabili ohi diren teoriak aztertuko dira. Horren ostean, kontzeptu horien garapenaren ikerketaren historia gainbegiratu, eta ikerketa horietatik eratorritako garapen-ereduak deskribatuko dira. Laburpenaren eta ondorioen ostean, irakurleari gaiaren inguruko ezagutzak behar bezala bereganatu ditzan, galdera batzuk eta ariketa praktiko bat aurkeztuko zaizkio.

14.1. BAKEA ETA GERRA KONTZEPTUEN INGURUKO HAUSNARKETA

Bakearen inguruko literaturan, hitz horren hainbat definizio aurki daitezke (besteak beste, Brocke-Utne, 1989; Galtung, 1964, 1969, 1981, 1985, 1990; Galtung *et. al*, 1981; Ishida, 1969 eta Wiberg, 1981). Horien artean, Johan Galtung norvegiarrarena da azpimarragarriena (Galtung, 1964, 1969, 1981, 1985, 1990; Galtung *et. al*, 1981).



14.1. irudia.
Johan Galtung (1903 -)
(Marrazkia: Kepa Etxebarria)

Autore horren iritziz, bakeak bi dimentsio biltzen ditu: bata negatiboa eta bestea positiboa (Galtung, 1964). Bere planteamendua azaltzeko, oinarrizko bi kontzeptutatik abiatzen da Galtung: *Errealizazio ahalezkoaren maila* eta *benetako errealizazioa* (Galtung, 1985). Errealizazio ahalezkoaren maila hau da: pertsonen oinarrizko premiak asetzeko dauden ezagutza eta baliabideei esker lor daitekeena. *Errealizazio-bideak* esaten die Galtung-ek ezagutza eta baliabide horiei. Pertsonen oinarrizko premiei buruz, Galtung-ek (1985) dio bizimodu duina

izateko beharrezkoak diren baldintzei dagozkiela; besteak beste, nahikoa janari, etxebizitza egokia, mediku-zaintza, erkidego-harreman baketsuak, lan duina eta ez-zanpagarria eta oinarrizko hezkuntza. Benetako errealizazioa, berriz, dauden errealizazio-bideei esker benetan lortzen dena da.

Galtung-en ustez, saihesteko modurik izanik ere errealizazio ahalezkoaren maila benetako errealizazioa baino handiagoa denean, bortxakeria gertatzen da. Saihesteko modurik izan ez eta errealizazio ahalezkoaren maila benetako errealizazioa baino handiagoa denean, berriz, ez dago bortxakeriarik. Hau da, bortxakeria honako egoera honetan gertatzen da: saihesteko modurik izanik ere gizakien errealizazio ahalezkoak (somatikoak zein mentalak) benetako errealizazioak baino handiagoak direnean. Izan ere, bortxakeria da bi maila horien arteko aldearen eragilea.

Azaldutakoa argi gera dadin, adibide bat jarriko dugu. XV. mendean jendea tuberkulosiak jota hiltzen zen, baina horrek ez du esan nahi bortizkeria zegoenik, garai hartako baliabideekin eta medikuntza-ezagutzekin saihestezinak baitziren heriotza horiek. Gaur egun gaixotasun horrek jendea hiltzea, berriz, bortizkeria da, heriotza horiek saihesteko adina baliabide eta ezagutza daude eta.

Hausnarketa horretatik abiatuz, Galtung-ek (1964) bi bortizkeria mota bereizten ditu: zuzeneko bortizkeria eta egiturazko bortizkeria. Lehena, eragile batek errealizazio-bideak suntsitzen dituenean gertatzen da. Esaterako, gerra batean zuzeneko bortizkeria dago, armadek, pertsonak zauritu eta hil ez ezik, errealizazio-bideak suntsitu ere egiten dituztelako. Ondorioz, pertsonen benetako errealizazioa, errealizazio ahalezkoaren mailaren azpitik gelditzen da.

Egiturazko bortizkeria, berriz, gizarte-egituraren zati da. Eragile bakarra izan beharrean, sistema da eragilea, errealizazio-bideak klase bakar baten esku daudelako edo, horiek gizakien oinarrizko premiak asetzeko erabili ordez, beste helburu batzuk lortzeko erabiltzen direlako.

Egiturazko bortizkeria egitura ekonomikoaren eta sozialaren zati da, eta hauek dira horren agerbideak: desberdintasunak, baztertzea, pobrezia, errepresioa, zapalketa eta alienazioa (Fisas, 2002). Egiturazko bortizkeria zuzenekoa baino hilgarriagoa da, eta sufrimendu handiagoa eragiten du. Dirudienez, bortizkeria horren eraginez gertatzen diren heriotzak bortizkeria zuzenak eragiten dituenak baino 50-100 bat aldiz gehiago dira (Fisas, 2002). Orain arte esandakoa argiago gera dadin, egiturazko bortizkeriaren bi adibide jarriko ditugu.

Munduan egunero milaka haur hiltzen dira txertorik ez izateagatik. Txerto horien prezioa hutsaren hurrengoa den arren, familia gehienek ezin dituzte erosi. Heriotza horiek ekidin daitezke, baina nazioarteko sistemak ez ditu bermatzen munduko haur guztien osasun-premiak. Hala, egiturazko bortizkeriak zerikusi handia du gauzei ematen zaien lehentasunarekin, eta, zoritxarrez, batzuentzat pobreen osasunak ez du lehentasunik (Fisas, 2002).

Egiturazko bortizkeriaren beste agerbide bat pobrezia dugu. Munduko biztanleen heren bat pobrezian bizi da, eta pertsona horiek egunean dolar ziztrin bat jasotzen dute. Nazio Batuek 1980ko hamarkadaren bukaeran argitaratutako txosten baten arabera, 1960. urtean pobreen eta aberatsen arteko proportzioa 1etik 30erakoa zen (hau da, iparramerikar batek balio zuen 30 haitiarrek beste). Egun, proportzio hori handitu egin da, eta 1etik 60ra pasatu da. Areago, munduko pobrerik pobreenak eta aberatsik aberatsenak alderatuz gero, proportzioa 1etik 180ra pasatzen da. Egoera hori egun munduan nagusi den sistema sozial eta ekonomikoaren ondorioa da; hau da, mundua egituratuta dagoen moduarena.

14.2. irudia. Munduko biztanleen heren bat bizi da pobrezian, eta hori egiturazko bortizkeriaren agerbide bat da (argazkia: www.rel-uita.org).

Hala, egiturazko bortizkeria antolaketa sozial eta ekonomiko jakin baten (sistemaren) ondorioa da. Sistema horrek ez dizkie aukera berdinak ematen kide guztiei: abantailadunek abantailak izaten jarraituko dute, inongo ahaleginik egin gabe; gutxi zein ezer ez dutenek, berriz, oztopo ugari gainditu beharko dute bizimodu duina izateko (Fisas, 2002).

Zuzeneko bortizkeria aldaketak eragiten dituen ageriko fenomeno dinamiko bat da; egiturazko bortizkeria, berriz, prozesu estatiko isila da. Izan ere, bidegabekeria, desberdintasuna eta zapalkuntza eragiten dituzten egitura sozialek eta ekonomikoek zenbait bide erabiltzen dituzte horrela irauteko; besteak beste, polizia zein armada. Erakunde horiek prestaturik daude, egiturazko bortizkeriaren mende egoteagatik protesta egiten duten pertsonen aurka zuzeneko bortizkeria erabiltzeko. Protesta hori bortizkeriaz egiten badute, erreprimitu egiten dituzte, eta, hala, *ekintza-erantzun bortitza* etengabeko soka sortzen da. Eta hori gertatzen denean, guztiek aurkitzen dituzte beren jokabidea justifikatzeko argudioak (Fisas, 2002).

Alabaina, askotan egiturazko bortizkeriaren biktimek ez dute protestarik egiten, bortizkeria hori eragiten dutenek zenbait argudio, mito eta istorio zabaltzen dituztelako jendeak normaltzat har dezan egoera hori. Hau da, zenbait mekanismoren eraginez, jendeak ezinbestekotzat, naturaltzat eta betidanikotzat hartzen ditu

egiturazko bortizkeriaren ondorioak: bidegabekeriak, pobrezia, desorekak eta beste (Fisas, 2002). Hala, haren biktimak egiturazko bortizkeriaz jabetu ez daitezen gogatuak izaten dira (Galtung, 1971). Hori gertatzen denean, alienazioa nagusitzen da; hau da, jendea pasibotasunean erortzen da, eta, gehienez ere, egiturazko indarkeria gainditzeko hartzen ditu banakako jarrerak, sistemaren aurkako kritikarik, oposiziorik zein borrokarik gabe (Fisas, 2002).

Geroago, Galtung-ek (1990) bortizkeriaren definizioa gehiago zehaztu zuen, eta beste dimentsio bat gehitu zion: kultura-bortizkeria. Autorearen arabera, zuzeneko bortizkeria zein egiturazkoa justifikatzeko edo legitimatzeko erabil daitezkeen kulturaren alderdiak jasotzen ditu kultura-bortizkeriak; hain zuzen ere, uste-sistemak, balioak eta, oro har, gizarte-ezagutzak. Esaterako, "bestea" (hau da, gu bezalakoa ez dena) mehatxutzat hartzea, sexu- zein arraza-diskriminazioak, edo muturreko lehiakortasunak dira kultura-bortizkeriaren erakusgarri.

Kultura batean bortizkeria justifika dezaketen zenbait alderdi egoteak ez du esan nahi kultura hori, oso-osorik, bortitza denik, kultura horren alderdi jakin horiek kultura-bortizkeria islatzen dutela baizik. Kultura-bortizkeria ez da zuzeneko bortizkeria bezalako ekintza bat, ez eta egiturazko bortizkeria bezalako prozesu bat ere, denbora pasatu ahala aldatzen ez den zerbait baizik.

Hori guztia kontuan izanik, Galtung-ek (1964) bi bake mota bereizten ditu: bake negatiboa eta bake positiboa. Bake negatiboa zuzeneko bortizkeria ezari dagokio, eta, horri esker, egoera negatibo bat (gerra) ekiditen da; hortik datorkio izena. Horren arabera, bakea da gerren zein gatazken arteko aldia edo estatu zein ideologia bat beste bati nagusitzea. Mendebaldeko kulturan bakeaz hitz egiten denean, batez ere bake mota horretaz hitz egiten da. Horren adierazgarri dugu hainbat hiztegitan agertzen den bakearen definizioa. *Harluxet* entziklopediak, adibidez, bakearen honako definizio hau jasotzen du:

> Inolako ezinegonak, ondoezak edo grinak asaldatzen ez duen baretasunezko egoera; jendarteko baretasuna, borrokan ez dauden pertsonen arteko egoera; besteren batekin gerran ez dagoen nazio baten egoera: nazioarteko borrokarik eza (Harluxet, 1995: 436).

Bakearen ikusmolde negatiboa komunikabideen, politikarien edo hezkuntzaren bitartez hedatzen da. Azken horri buruz, azpimarratu behar da gerrari zeregin dinamiko eta garrantzitsua egozten diola; bakea, berriz, garrantzi gutxiko egoera estatiko soiltzat hartzen du, historian gertatzen diren gertakari garrantzitsuen arteko atsedenaldia balitz bezala.

Bake positiboak, berriz, egoera positibo bat dakar: bortizkeria mota ororen amaiera; zuzeneko bortizkeriarik, egiturazkorik eta kulturalik eza, alegia. Izan ere, desberdinak izan daitezkeen elkarteen, herrialdeen, taldeen zein pertsonen arteko berdintasunezko lankidetza bortizkeriarik, zapalkuntzarik eta errepresiorik gabean datza bake positiboa. Hala, bake positiboa erlazionatuta dago bortizkeriarik ezarekin eta gizarte-justiziarekin (Galtung, 1969).

14.3. irudia. Bake positiboa erlazionatuta dago bortizkeriarik ezarekin eta gizarte-justiziarekin (argazkia: www.pazahora.org).

Hainbat autorek aintzat hartu dute bake positiboaren eta negatiboaren arteko bereizketa (Brock-Utne, 1989; Curle, 1978). Hala ere, bakearen esanahiaren inguruko hainbat ikuspegi daude, eta eztabaidak bere horretan dirau.

Gerra kontzeptuak, berriz, ez du eztabaida gehiegirik sortu, nahiz eta haren esanahiaren inguruan zenbait ikuspuntu egon. Esaterako, Brock-Utne-ren ustez (1989), estatu baten baitan gerta daitekeen arren, gehienetan bi estaturen artean gertatzen den zuzeneko bortizkeria antolatua eta kolektiboa da. Vriens eta Aspeslagh autoreen iritziz, berriz, (1985, *in* Hakvoort eta Oppenheimer 1998), gerrak zuzeneko bortizkeria antolatua ez ezik, egiturazko bortizkeria ere biltzen du. Hala, haien iritziz, egitura bidegabeek eragindako bortizkeria, gizarte-bidegabekeria eta azpigarapena da gerra.

Laburbilduz, bakeari eta gerrari buruzko hainbat definizio dagoen arren, autoreak bat datoz kontzeptu horiek gizarte-ezagutzaren zatitzat hartzeko garaian (Hakvoort eta Oppenheimer, 1998).

14.2. BAKEARI ETA GERRARI BURUZKO EZAGUTZAREN GARAPENAREN IKERKETAN ERABILI OHI DIREN TEORIAK

Liburuaren III. kapituluan ikusi den bezala, gizarte-ezagutzaren garapena hainbat ikuspegi teorikotatik aztertu da. Horietatik guztietatik, hiru erabili dira bakearen eta gerraren ulermenaren garapenaren ikerketan (Hakvoort eta Oppenheimer, 1999): Piaget-en teoria kognitibo-ebolutiboa (Piaget, 1950), sozializazio politikoari buruzko ikuspegia eta besteen ikuspegia hartzeko gaitasunari buruzko teoria (Selman, 1980).

Bi kontzeptu horien ulermenaren garapena batez ere Piaget-en teoriaren bitartez aztertu ohi da (ikus III. kapitulua). Teoria horrek dio, ezagutzaren garapena estadio segida aldaezin baten arabera gertatzen dela. Estadio horiek informazioa antolatzeko eta egituratzeko moduei dagozkie, eta, horien arabera, munduari

buruzko ikusmoldea era batekoa edo bestekoa da. Bakearen eta gerraren ikusmoldeari dagokionez, hau planteatzen da: hasiera batean, bi kontzeptu horien ikusmoldeak gertakari zehatz eta ikusgaietan oinarrituko direla, baina, denbora pasatu ahala, ikusmolde horiek abstraktuago bihurtuko direla eta tolerantzia, eskubide unibertsalak eta antzeko ideiak jasoko dituztela. Hala, gizabanakoek bake positiboa eta negatiboa bereizten dituzte nerabezaroan.

Bakearen eta gerraren ikuskeren garapenean testuinguru soziokulturalak eta politikoak duten eginkizuna aztertzeko, Haavelsrud (1970) eta Rosell (1968) ikertzaileek hainbat lan egin zituzten sozializazio politikoa izeneko ikuspegi soziologikotik (ikus III. eta XII. kapituluak). Ikuspegi horren arabera, gizartemunduaren eragina igartzen da haurrek bakearen eta gerraren inguruan duten ulermenean. Adibidez, Rosell-ek aldezten du haurrek bakea batez ere bortizkeriarik eza gisa definitzen dutela, gizarteak eta komunikabideek bakeaz hitz egiten dutenean bake negatiboaz jarduten baitute. Gizarteratze-agenteei dagokienez, ikertzaile horren arabera familia da garrantzitsuena, nahiz eta eskolaren, berdinkideen, komunikabideen eta antzeko agenteen garrantzia ere handia dela onartu (Rosell, 1968).

Bakea eta gerra gizarte-fenomenoak diren aldetik, Hakvoort eta Oppenheimer ikertzaileek uste dute kontzeptu horien ulermena gizarte-esperientziaren ondorio zuzena dela (Hakvoort eta Oppenheimer 1993; Hakvoort, 1996). Garapen kognitiboaren eta sozialaren artean erlazio zuzena dagoela abiapuntu hartuta, besteen ikuspegia hartzeko gaitasunari buruzko teorian (Selman, 1980; ikus III. kapitulua) oinarritzen dira bakearen eta gerraren inguruko ezagutzaren garapena aztertzeko. Oro har, ikertzaile horiek uste dute besteen ikuspegia hartzeko gaitasunaren garapenak aldaketa kualitatiboak ekartzen dituela bakearen eta gerraren ulermenean. Hala, besteen ikuspegia hartzeko gaitasunaren eta bakearen eta gerraren ulermenaren artean 14.1. taulan agertzen diren harreman hipotetikoak planteatzen dituzte.

3 urtetik 6 urtera artean, 0 mailan, haurrak ez dira gai izaten beren ikuspuntua beste pertsonen ikuspuntutik bereizteko. Ondorioz, bakea eta gerra honela ulertzen dituzte: alde batetik, gertakari estatiko gisa; bestetik, egoera zehatzekin erlazionatuta, eta, azkenik, alderdi ikusgai eta material zehatzekin erlazionatuta (adibidez, soldaduak edo armak gerraren kasuan, eta soldadurik edo armarik eza bakearenean).

6 urtetik 8 urtera bitartean, 1 mailan, haurrak ikuspegiak bereizteko gai izaten dira. Ondorioz, pertsonarteko erlazioetan egiten diren jardueratzat hartzen dira bakea eta gerra; hain zuzen ere, lagunen arteko gatazkatzat gerra, eta lagunen arteko adiskidetasuntzat bakea.

14.1. taula. Besteen ikuspegia hartzeko gaitasunaren eta baketa/gerra kontzeptuen garapenaren arteko harreman hipotetikoak (Hakvoort, 1996)		
MAILA/ADINA	***IKUSPEGIA***	***BAKEA/GERRA KONTZEPTUAK***
0 (3-6)	Egozentrikoa	Alderdi konkretuak, ikusgaiak eta materialak.
1 (6-8)	Subjektiboa	Pertsonarteko testuinguruan egiten diren jarduerak.
2 (8-10)	Autoerreflexiboa	Elkarrekiko gatazka *vs* lankidetza, emozioak, ondorioak.
3 (10-12)	Elkarrekikoa	Giza jarrera orokorrak.
4 (12<)	Sozietala	Balioak eta giza eskubide unibertsalak *vs* gatazkak.

8 urtetik 10 urtera bitartean, 2 mailan, haurrek kanpoko behatzaile baten ikuspuntua hartzeko gaitasuna dute. Ondorioz, gerra gatazkatzat hartzen dute, eta bakea, taldeen, nazioen eta antzeko entitateen arteko bi aldeko lankidetzatzat. Gainera, gerrak nahiz bakeak piztuko dituzte haurrengan esperientzia emozional jakin batzuk (beldurra edo tristura *vs* poza edo lasaitasuna), eta haurrek erlazionatu egingo dituzte ondorio positiboekin nahiz negatiboekin (heriotzarekin eta suntsiketarekin *vs* ongizatearekin).

14.4. irudia. 9 urteko haur batek gerrari buruz egindako marrazkia (iturria: www.rtve.es).

10 urtetik 12 urtera artean, 3 mailan, haurrek elkarrekiko ikuspegia hartzeko gaitasuna ez ezik, hirugarren pertsona baten ikuspuntua kontuan hartzeko gaitasuna ere garatzen dute. Hala, haurrek nazioen nahiz pertsonen arteko harreman afektiboak onartzen dituzte. Ondorioz, espero da haurrek bakea zein gerra giza jarreren eta antzeko elementu abstraktuen arabera definitzea; esaterako, elkarrenganako begirunea eta besteen ikuspuntuak onartzea bakearen kasuan, eta gerrarenean, berriz, tolerantziarik eta begirunerik eza.

Azkenik, 12 urtetik gorako haurrek ikuspegi sozietala eta sinbolikoa garatzen dute, eta horri esker ulertzen dute gizarte-konbentzioak prozesu demokratikoetan oinarritutako konpromisoak direla. Ondorioz, bakea giza eskubide unibertsaltzat eta baliotzat hartzen dute. Gerra, berriz, gizarte-sistema konplexuen barnean zein haien artean gertatzen diren gatazkak dira; esaterako, sistema militarra *vs* gobernua.

Laburbilduz, autore horien ustez, besteen ikuspegia hartzeko eta ikuspegiak koordinatzeko gaitasuna garatzeak bakearen eta gerraren ulermenean aldaketa kualitatibo garrantzitsuak dakartza. Izan ere, bi kontzeptu horien ikusmoldea gertakari zehatz eta ikusgaietan oinarritzetik, balioetan giza eskubideetan eta antzeko eduki abstraktuetan oinarritzera pasatzen da.

Aipaturiko eredu teorikoetan oinarritutakoak ez ezik, badira beste zenbait eredu teorikotan oinarritutako ikerketa bakan batzuk. Adibidez, Berti eta Vanni ikertzaileek (2000) eremu bereziko ezagutzari buruzko ikuspegia (ikus III. kapitulua) erabili zuten gerraren inguruko ezagutzaren garapena ikertzeko. Bestalde, Ziller, Moriarty eta Phillips ikertzaileek (1999) bakearen eta gerraren inguruko usteek nortasunarekin erlazionatuta daudela proposatu zuten ikuspegi teoriko batean, ikerketa bat egiteko. Ikuspegi horren arabera, pertsona batzuek beren pertsonarteko erlazioak aztertzeko, pertsonen arteko antzekotasunei erreparatzen diete, eta ez ezberdintasunei. Ondorioz, pertsona horiek enpatikoagoak dira, eta ez dute beste pertsonek adinako etsaitasunik garatzen. Ideia horretatik abiatuz, honako hipotesi hau planteatu zuten: zenbait nerabek gerraren inguruan duten ikusmoldea, txikizioan eta giza sufrimenduan oinarrituko dela, eta ez armetan, tankeetan eta antzeko gerra-objektuetan.

Azkenik, aipatu behar da hainbat herritako zein herri bereko hainbat testuinguru soziokulturaletako haurren erantzunak alderatzen dituzten ikerketak nagusitzen ari direla, gehienbat 1990eko hamarkadaz geroztik. Horietako batzuk Bronfenbrenner-en teorian (1989; ikus I. kapitulua) eta antzeko ikuspegietan oinarrituta egin dira (Covell, 1996, 1999).

14.3. KONTZEPTU HORIEN GARAPENARI BURUZKO IKERKETEN HISTORIA LABURRA

Aurreko atalean deskribaturiko eredu teorikoetatik abiatuta, hainbat ikerketa egin dira. Hakvoort-en eta kolaboratzaileen iritziz, ikerketa horiek bi alditan egin direla esan daiteke (Hakvoort, 1996; Hakvoort eta Oppenheimer, 1998). Lehena 1960ko eta 1970eko hamarkadetan garatu zen; bigarrena, berriz, 1980ko hamarkadaren hasieran hasi eta egun arte irauten du.

14.3.1. 1960ko eta 1970eko urteak: lehen ikerketa-aldia

1960ko eta 1970eko urteetan, Europako mendebaldeko herrietan egin ziren ikerketa gehienak (ikus 14.2. taula) (Cooper, 1965; Alvik, 1968; Rosell, 1968; Haavelsrud, 1970; Mercer, 1974). Eremu horretatik at egin zen ikerketa bakarra Cooper-ena (1965) da, ikerketa horrek bi lagin erabili baitzituen: bata Ingalaterrakoa eta bestea Japoniakoa.

14.2. taula. Lehen ikerketa-aldia (Haakvoort eta Oppenheimer, 1998)

EGILEA, URTEA	HERRIALDEA	*ADINAK*	*PROZEDURA*
Cooper (1965)	Ingalaterra	5-16 urte	5-6 urte: elkarrizketa 6< galdesorta
	Japonia	7-8 eta 13-14 urte	Galdesorta
Alvik (1968)	Norvegia	8-12 urte	Elkarrizketa
Rossell (1968)	Suedia	8-14 urte	8 elkarrizketa 8< galdesorta
Haavelsrud (1970)	Alemania	10-17 urte	Galdesorta
Mercer (1974)	Eskozia	12-17 urte	Galdesorta

Informazioa jasotzeko teknikei dagokienez, Cooper-ek (1965) eta Alvik-ek (1968) erabilitako galderak biltzen zituzten elkarrizketa irekiak erabili ziren ikerketa horietan gehienetan; zehazki, hitzen asoziazio askea (adibidez: "*Zer datorkizu burura bake/gerra hitza entzutean*?") nahiz honako galdera hauek biltzen zituztenak: "*Demagun zu baino txikiagoa den lagun batek bakea/gerra zer den galdetzen dizula. Zer erantzungo zenioke?*". Galderak egiteko modua eta haien formatua, adinaren arabera aldatzen zen. Hala, txikienekin (5-7/8 urtekoekin) ahozko elkarrizketak erabili ziren nagusiki; zaharragoekin, aldiz, idatzizko

galdesorta izan zen teknikarik erabiliena. Alvik (1968) izan zen adin guztietako haurrekin elkarrizketa erabili zuen ikertzaile bakarra.

Azkenik, aipatu behar da lehen aldiko ikerketa guztiak egin zirela zeharkako metodologia erabiliz.

14.3.2. 1980tik aurrera: bigarren ikerketa-aldia

1980az geroztik, bakearen eta gerraren ulermenaren inguruan nahiko ikerketa egin dira (Covell, Krasnor eta Fletcher, 1994; Dinklage eta Ziller, 1989; Spielmann, 1986; Mohammad, 1996; Hakvoort eta Oppenheimer, 1993; Hall, 1993; Cretu, 1988; Hakvoort eta Haglund, 2001). Horietako batzuk 14.3. taulan agertzen dira adibide gisa. 60ko eta 70eko hamarkadetakoak ez bezala, bigarren boladako ikerketak mendebaldeko Europan ez ezik, ekialdeko Europan (ekialdeko Alemania eta Errumania) eta beste hainbat herritan ere egin dira; besteak beste, AEBn, Australian, Israelen, Kanadan eta Malaysian.

Nahiz eta gehienetan laginek lurralde bakar bateko haurrak bildu, autore batzuk hasi dira zenbait kulturatako (esaterako, Hakvoort eta Haegglund, 2001) eta maila soziokultural batzuetako haurren erantzunak alderatzen dituzten ikerketak egiten (Oppenheimer eta Kuipers, 2003). Ikerketa horien helburua honako hau da: alde batetik, emaitzak beste testuinguru soziokulturaletara zabaldu ote daitezkeen aztertzea; bestetik, testuinguru soziokulturalaren arabera, bakearen eta gerraren inguruko ikuskeretan ezberdintasunik ote dagoen jakitea.

Datuak jasotzeko teknikei dagokienez, bigarren aldiko ikerketa askotan, adinaren arabera, elkarrizketak edo galdesortak erabili dira. Zenbait kasutan, Cooper-en galdesortak erabili dira, eta, beste batzuetan, berriz, galdesorta berriak sortu dira (esaterako, McCreary eta Palmer, 1991). Galdesortak eta elkarrizketak ez ezik, beste teknika batzuk ere erabili dira bigarren aldiko ikerketetan; besteak beste, idazlanak (Spielmann, 1986), marrazkiak (Cretu, 1988) eta foto-komunikazioa (Dinklage eta Ziller, 1989; ikus IV. kapitulua).

Azkenik, bigarren boladako ikerketa gehienetan zeharkako metodologia erabili da. Hala ere, badira salbuespenak; esaterako, Spielmann-ek (1986) eta McLernon eta laguntzaileek (1997) bakearen eta gerraren ikusmoldeak gertakari garrantzitsu baten aurretik eta ondoren aztertu zituzten (Amwar el Sadat-ek Israelera egin zuen bisita eta IRAren su-etena, hurrenez hurren). Mohamad (1996) eta Hakvoort eta Haglund (2001) autoreek ere beste metodologia bat erabili zuten, hain zuzen ere, luzerako diseinu sekuentziala.

14.3. taula. Bigarren ikerketa-aldia (Haakvort eta Oppenheimer, 1998)			
EGILEA, URTEA	***HERRIALDEA***	***ADINAK***	***PROZEDURA***
Falk eta Selg (1982)	Alemania	7-16	7-8: elkarrizketa 8<: galdesorta
Engel (1984)	AEB	4-7	Marrazkiak eta idazlanak
Rodd (1985)	Australia	4-5	Elkarrizketa
Spielman (1986)	Israel	9-18	Idazlanak
Cretu (1988)	Errumania	<6	Marrazkiak
Jacob eta Schmidt (1988)	Ekialdeko Alemania	8-12	Asoziazio askea
Dinklage eta Ziller (1989)	AEB; Mendebaldeko Alemania	8-11	Foto-komunikazioa
McCreary eta Palmer (1991)	AEB, Australia, Kanada	13-14	Galdesorta
Hakvoort eta Oppenheimer (1993)	Herbehereak	7-17	Elkarrizketa
Hall (1993)	Australia	4-16	4-10: elkarrizketa >10: galdesorta
Covell *et al.* (1994)	Kanada	8-18	8-9: elkarrizketa >9: galdesorta
Hakvoort (1996)	Herbehereak	6-18	Elkarrizketa
Mohammad (1996)	Malaysia	8-18	Elkarrizketa
McLernon *et al.* (1997)	Ipar Irlanda	14-15	Galdesorta
Hakvoort *et al. (1998)*	Herbehereak Suedia	13-17	Elkarrizketa

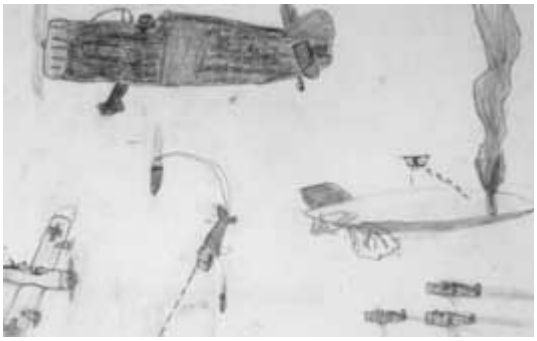
14.4. BAKEAREN ETA GERRAREN INGURUKO IKUSMOLDEEN GARAPENA

Orain arte aipatutako ikerketetatik, bakearen eta gerraren ulermenaren honako garapen-eredu hauek eratorri dira:

Alde batetik, bi kontzeptu horien ulermenean, adinaren araberako ezberdintasunak daude. Izan ere, 6-7 urte inguru dituztenean haurrak dagoeneko gai izaten dira gerra hitzarekin lehen hitz-asoziazioak egiteko; ez, ordea, bakearen esanahia adierazteko, gaitasun hori adin horretatik aurrera garatzen baita (besteak beste, Covell *et. al*, 1994; Hakvoort eta Oppenheimer, 1993 eta Hakvoort, 1993). Zenbait autoreren iritziz, aurkikuntza horrek adierazten du gerraren ulermena bakearena baino lehen garatzen dela. Hala ere, hori ez dute ikerketa guztiek baieztatzen. Esaterako, Hall-ek (1993) Australian egindako ikerketan ez zuen horrelakorik aurkitu. Beraz, bakearen eta gerraren ulermenaren garapenaz gehiago jakiteko, beharrezkotzat jotzen da 6 urtetik beherakoekin ikerketak egitea, nahiz eta horretarako beharrezkoa izango den hitzezko metodoen inguruan hausnartzea.

Oro har, bakearen eta gerraren ezagutzan adinaren araberako aldaketak baieztatzen dituzten datu gutxi aurkitu dira; hau da, ikerketa bakan batzuetan soilik aurkitu da adinaren eta bakearen ikusmolde negatibotik positiborako trantsizioaren arteko erlazioa baieztatzen duen daturik (Haavelsrud, 1970; Hall, 1993; Hakvoort, 1996; Hakvoort eta Oppenheimer, 1993). Ikerketa gehienen arabera, haurrek bakearen eta gerraren inguruan duten ulermena eduki batzuetan oinarritzen da, eta nerabeek bakearen eta gerraren definizioetan eduki horiek aipatzen dituzte, nahiz eta horiekin batera ideia abstraktuagoak ere aipatu. Izan ere, ikerketetan egiaztatu da 8 urtetik beherako haurrentzat pertsonarteko bakea gizarte-jarduerei eta gataz-karik ezari dagokiela, eta nazioarteko bakea, berriz, gerrarik ezari. Adin horretatik aurrera, zenbait aldaketa gertatzen dira, eta nerabezaroan, haurtzaroan aipatzen zituzten edukiak ez ezik, eduki abstraktuak ere aipatzen dituzte, besteak beste, berdintasuna, errespetua, diskriminaziorik eza eta antzeko edukiak, pertsonarteko bakeari buruz; eta nazioarteko mailan, berriz, integrazioa eta aldebiko elkarlana helburu duten prozesuak.

Gerrari dagokionez, honako aldaketa hauek aurkitu dira: haur txikiek alde konkretuak erabiltzen dituzte gehienbat gerra definitzeko; denbora pasatu ahala, gero eta gehiago aipatzen dituzte gerraren ondorio negatiboak eta horiekin erlazionatutako emozio negatiboak.



14.5. irudia. 8 urteko haur batek Espainiako gerra zibilari buruz egindako marrazkia (iturria: www.alt.1040.com).

Ikuspegi soziokognitiboaren jarraitzaileek egindako ikerketen arabera, berriz, bakearen eta gerraren inguruko ikusmoldearen garapena besteen ikuspegia hartzeko gaitasunarekin erlazionatuta dago (Hakvoort, 1996; Hakvoort eta Oppenheimer, 1993; Hakvoort *et. al*, 1998). Hala, bakearen ulermena pasatzen da hurbileko testuinguruarekin erlazionaturiko termino zehatzetan eta materialetan oinarrituta egotetik eskubideekin eta testuinguru orokorrarekin erlazionaturiko termino abstraktuetan oinarrituta egotera. Hala ere, ezin da baieztatu erlazio hori gerraren ulermenean gertatzen denik, ez baita kasu guztietan egiaztatu.

Orain arte egindako zenbait ikerketaren arabera, testuinguru soziokulturalak ere eragina du bakearen eta gerraren ulermenaren garapenean. Adibidez, Spielmann-ek (1986) egiaztatu zuen testuinguru soziokulturalean gertatzen diren aldaketa garrantzitsuek (Sadat-ek Israelera eginiko bisitak, esaterako) eragina zutela Israeleko haurren bakearen ikusmoldean. Hala, 1977an, Sadat-en bisita izan baino lehen, haurrek bakearen inguruan zuten ikusmoldea baikorra, ia utopikoa zela ikusi zuen. Izan ere, haientzat bakea aberriaren, gizartearen zein norberaren helburuak lortzeko tresna zen. 1986an, bisitaren ondoren, ikusmolde baikor hori errealistago izatera pasatu zen; hain zuzen ere, bakearen ordainak jasotzen zituen ikusmoldea izatera.

Bestalde, kulturarteko ikerketetan egiaztatu da bakearen eta gerraren ulermena kulturaren arabera aldatzen dela (Cooper, 1965; Hakvoort eta laguntzaileak, 1998). Esaterako, Hakvoort eta Hagglund (2001), Suediako eta Herbehereetako haurren ikusmoldeak alderaturik, ohartu ziren suediarrek, aspaldian gerrarik sufritu gabeek, bakeaz hitz egitean lortu beharreko zerbaitetaz hitz egiten dutela eta "kanpo"ko gerrak geldiarazteko nazioarteko elkarlana ezinbestekotzat jotzen dutela. Azken mendean gerra-bizipenak izan dituzten nederlandarrentzat, aldiz,

gerra mehatxu erreala da, eta bakea atxikitzeko ezinbestekotzat jotzen dute beharrezkoak diren egoera sozietalak lortzea.

14.6. irudia. Haur nederlandarrentzat, gerra mehatxu erreala da, eta ezinbestekotzat jotzen dute bakea atxikitzeko beharrezkoak diren egoera sozietalak lortzea (argazkia: www.sandaigprimary.co.uk).

Hala ere, hainbat testuingurutan bakearen eta gerraren ulermenean zenbait antzekotasun ere aurkitu dira. Hala, testuinguru kultural guztietan, bakea nazioarteko mailan gerrarik eta gerra-jarduerarik eza gisa definitzen da; pertsonarteko mailan, berriz, gatazkarik eza gisa. Gerra definitzean, gerra-objektuak, -jarduerak eta gerraren ondorio negatiboak aipatzen dira. Bakearen eta gerraren ulermenean aurkitutako antzekotasun eta ezberdintasun horiek testuinguruen arteko antzekotasunak eta ezberdintasunak islatzen omen dituzte.

Azkenik, zenbait ikerketatan generoaren araberako ezberdintasunak aurkitu dira (Hall, 1993; Hakvoort, 1996; Hakvoort eta Oppenheimer, 1993; Hakvoort *et al*., 1998). Oro har, neskek termino sozialagoak eta emozionalagoak erabiltzen dituzte, bai bakea bai gerra definitzeko, eta hurbileko testuinguruarekin erlazionatzeko joera dute. Hala, bakea pertsonen arteko adiskidetasunari eta lasaitasunari dagokiela uste izaten dute (Hakvoort eta Oppenheimer, 1993; Hall, 1993), eta gerra lagunen arteko gatazkari eta emozio negatiboei (Cooper, 1965; Hakvoort, 1996). Mutilek, berriz, bakea eta gerra nazioartearekin erlazionatutako objektuen, ekintzen eta antzeko alderdi ikusgaien arabera definitzeko joera dute; esaterako, desarmea *vs* gerra-objektuak eta -ekintzak. Hala ere, generoaren araberako ezberdintasun horiek ez dira ikerketa guztietan aurkitu, eta, ondorioz, ikerketa gehiago egin beharko dira, emaitzak behin betiko baieztatzeko.

Laburbilduz, orain arte eginiko ikerketen emaitzak nahiko kontrajarriak dira, eta ezin da behin betiko ondoriorik atera. Hala izan daiteke gaiaren inguruko ikerketak esplorazio-fasean daudelako eta, ondorioz, hurbilketa teorikoek eta metodologikoek muga asko dituztelako oraindik. Ildo horretatik, bide luzea gelditzen da.

14.5. LABURPENA ETA ONDORIOAK

XIV. kapituluan aztertutakoa honela laburbildu daiteke. Lehenik eta behin, bakeari zein gerrari hainbat esanahi egozten zaizkie. Bakeari dagokionez, bi dimentsio proposatzen dira: bake negatiboa eta positiboa. Bake negatiboa zuzeneko indarkeriarik eta gatazkarik ezari dagokio, eta, gure gizartean bakeaz hitz egiten denean, gehienetan bakearen dimentsio horretaz jarduten da. Bake positiboa, berriz, askoz ere zabalagoa da eta, zuzeneko indarkeriarik eza ez ezik, justizia soziala, lankidetza eta antzeko balio positiboak ere jasotzen ditu.

14.7. irudia. Bake positiboak, zuzeneko indarkeriarik eza ez ezik, justizia soziala, lankidetza eta antzeko balio positiboak ere jasotzen ditu (argazkia: www.hillelbgu.org.il).

Gerraren inguruan ere, bi ikusmolde daudela ikusi dugu. Lehenaren arabera, gerra zuzeneko bortizkeria antolatua da. Bigarren ikusmoldeak, berriz, bortizkeria zuzena ez ezik, bidegabekeria soziala ere biltzen du.

Kontzeptu horien esanahiaren inguruan hainbat iritzi dauden arren, autore guztiak ados daude gerra eta bakea gizarte-ezagutzaren zatitzat hartzeko garaian.

Asko dira gizarte-ezagutzaren garapena azaltzeko erabili ohi diren teoriak, baina horietatik guztietatik hiru dira bakearen eta gerraren inguruko ikusmoldeen garapenaren ikerketan gehien erabili direnak; hain zuzen ere, Piaget-en teoria, sozializazio politikoari buruzko ikuspegia eta besteen ikuspegia hartzeko gaitasunari buruz Selman-ek (1980) proposatutako teoria.

Lehenengoaren arabera, denbora pasatu ahala ezagutzaren egituretan gertatzen diren aldaketak islatzen dira mundua osatzen duten alderdiei buruzko ikuskeretan. Hala, ikuspegi horrek bakearen zein gerraren ikuskeretan adinaren araberako aldaketak iragartzen ditu.

Sozializazio politikoari buruzko ikuspegiaren arabera, berriz, bakearen zein gerraren ikusmoldeak gizabanakoen testuinguruaren eraginaren erakusgarri dira. Hala, testuinguru ezberdinetan garatzen diren haurrek bi fenomeno horien inguruan dituzten ikusmoldeak ezberdinak izango dira.

14.8. irudia.
Robert Selman
(Argazkia: www. gse.harvard.edu)

Azkenik, Selman-en teoria ikerketen oinarritzat duten autoreen arabera, bakearen zein gerraren inguruko ikuskeretan gertatzen diren aldaketak bestearen ikuspegia hartzeko gaitasun soziokognitiboaren garapenaren ondorio dira.

Ikuspegi teoriko horiek oinarritzat hartuz, zenbait ikerketa garatu dira. Ikerketa horiek bi alditan egin dira. Lehena 1960ko eta 1970eko hamarkadetan zehar garatu zen. Horretan, elkarrizketen eta galdesorten bidez biltzen ziren datuak, eta zeharkako metodologiaren bitartez egin ziren. Bigarren ikerketa-aldia, berriz, 1980ko hamarkadan hasi zen eta metodologikoki aldakorragoa dela esan daiteke, datuak biltzeko teknika eta diseinu mota gehiago erabili ez ezik, kulturarteko ikerketak ere egin baitziren.

Ikerketa horietako ondorioei dagokienez, aipatu behar da zenbaitetan bakearen zein gerraren inguruko ikuskeretan ezberdintasunak aurkitu direla adinaren, besteen ikuspegia hartzeko gaitasunaren, testuinguru soziokulturalaren eta generoaren arabera. Hala ere, emaitzetan kontraesan ugari aurkitu dira, eta, ondorioz, ezin izan da behin betiko ondoriorik atera.

14.6. GAIARI BURUZKO GALDERAK ETA ARIKETA PRAKTIKOA

1. Jar ezazu Galtung-ek planteatzen dituen hiru bortizkeria moten adibide bana.
2. Jar ezazu Galtung-ek planteatzen dituen bi bake moten adibide bana.
3. Bakearen eta gerraren ulermenaren garapena aztertzeko gehien erabili diren hiru teorien arabera, zeren ondorio izan daitezke adin ezberdineko haurrek dituzten bakearen ikusmoldeetan aurkitu diren aldeak?
4. Ariketa praktikoa. Bilatu bakeari buruzko testuren bat (adibidez, egunkariren zein aldizkariren bateko artikulu bat). Testua irakurri eta gero, saiatu honako galdera hauei erantzuten:
   a. Testuak zer bake mota islatzen du? Zergatik uste duzu hori?
   b. Bat al dator testuan agertzen den bake mota gaur egun Mendebaldeko kulturan nagusi den bakearen ikusmoldearekin? Erantzuna arrazoitu.
   c. Bakearen ikusmolde horrek izan al dezake eraginik bakeari buruz haurrek garatzen duten ikusmoldean? Zergatik?

14.7. BIBLIOGRAFIA

Alvik, T. (1968): "The Development of Views on Conflict, War and Peace among School Children", *Journal of Peace Research*, **5**, 171-195.

Berti, A. E. eta Vanni, E. (2000): "Italian Children's Understanding of War: A Domain-Specific Approach", *Social Development* 9, **4**, 478-496.

Bombi, A. S.; Cristante, F. *et al*. (1983): *The Representation of Peace and War in Italian Children*, Paduako Unibertsitatea, Padua.

Brock-Utne, B. (1989): *Feminist Perspectives on Peace and Peace Education*, Pergamon Press, New York.

Cairns, E. (2001): "War and Peace". *The Psychologist 14*, **6**, 292-293.

Cooper, P. (1965): "The Development of the Concept of War", *Journal of Peace Research,* **2**, 1-17.

Covell, K. (1999):" Cultural Socialization and Conceptions of War and Peace: A Cross-National Comparison", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace,* Jossey Bass Publishers, San Francisco, 111-126.

————; Rose-Krasnor, L. *et al*. (1994): "Age Differences in Understanding Peace, War and Conflict Resolution", *International Journal of Behavioral Development 17*, **4**, 717-737.

Cretu, T. (1988): "Peace and Its Most Obvious Meanings in Preschool Children's Drawings", *Revue Roumaine des Science Sociales - Serie de Psychologie*, **32**, 97-99.

Dinklage, R. I. eta R. C. Ziller (1989): "Explicating Conflict through Photo-Communication", *Journal of Conflict Resolution*, **33**, 309-317

Fisas, V. (2002): *La paz es posible*, Plaza y Janés, Bartzelona.

Galtung, J. (1964): "Editorial", *Journal of Peace Research 1*, **1**, 1-4.

————, (1969): "Social Cosmology and the Concept of Peace", **18**, 183-199.

————, (1969): "Violence, Peace and Peace Research", *Journal of Peace Research*, **6**, 167-191.

————, (1985): *Sobre la paz*, Fontamara, Bartzelona.

————, (1990): "Cultural Violence", *The Journal of Peace Research 27*, **3**, 291-305.

————; Senghaas, D. *et al.* (1981): *La violencia y sus causas*, Unesco, Paris.

Haas, M. E. (1986): "War and Peace: The Students' Views", *Journal of Research and Development in Education 19*, **3**, 84-89.

Haavelsrud, M. (1970): "View on War and Peace among Students in West Berlin Public Schools", *Journal of Peace Research*, **7**, 99-120.

Hägglund, S. (1996): "Developing Concepts of Peace and War: Aspects of Gender and Culture", *The Peabody Journal of Education*, **71**, 29-41.

————, (1999): "Peer Relationships and Children's Understanding of Peace and War: A Sociocultural Perspective", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace*, Jossey Bass Publishers,

San Francisco, 190-207.

Hakvoort, I. (1996): "Children's Conceptions of Peace and War: a Longitudinal Study", Peace and Conflict, *Journal of Peace Psychology*, **2**, 1-15.

————, (1996): *Conceptualization of Peace and War from Childhood through Adolescence*, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

———— eta Hägglund, S. (2001): "Giving Voice to Children's Perspectives on Peace" in D. J. Christie *et al.* (arg.), *Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology for the 21st Century*, Prentice Hall, Upper Saddle River, 324-329.

————; Hägglund, S. *et al.* (1998): "Dutch and Swedish Adolescents' Understanding of Peace and War", in J. E. Nurmi (arg.), *Adolescents, Cultures and Conflicts: Growing Up in Contemporary Europe*, Garland, New York, 75-105.

———— eta Oppenheimer, L. (1993): "Children and Adolescents' Conceptions of Peace, War and Strategies to Attain Peace: A Dutch Case Study", *Journal of Peace Research*, **30**, 65-77.

———— eta L. Oppenheimer (1998): "Understanding Peace and War: a Review of Developmental Psychology Research", *Developmental review 18*, **3**, 353-389.

———— eta Oppenheimer, L. (1999): "I Know What You Are Thinking: The Role-Taking Ability and Understanding of Peace and War", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, 59-77.

Hall, R. (1993): "How Children Think and Feel about War and Peace: An Australian study", *Journal of Peace Research*, **30**, 181-196.

Ishida, T. (1969): "Beyond the Traditional Concepts of Peace in Different Cultures", *Journal of Peace Research*, **6**,133-145.

Klein, J. (1995): "Teaching Children to Care: Their Views of War in Bosnia", *Psychological Reports*, **77**, 783-786.

Laurenço, O. (1999): "Toward a Positive Conception of Peace. How Children Understand War and Peace", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, 91-108.

McCreary, J. A. eta L. L. Palmer (1991): "Adolescence Perspective of Ways of Thinking and Believing That Promote Peace", *Adolescence*, **26**, 849-855.

McLernon, F. eta Cairns, E. (1999): "Children, Peace and War in Northern Ireland. How Children Understand War and Peace", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, 145-160.

Mercer, G. (1974): "Adolescent Views of War and Peace", *Journal of Peace Research*, **11**, 247-249.

Monaco, N. M. eta Gaier, E. L. (1992): "Developmental Level and Children's Understanding of the Gulf War", *Early Child Development and Care*, **79**, 29-38.

Oppenheimer, L *et al.* (1999): "Introduction", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, 1-24.

———— eta I. Kuipers (2003): "Filipino Children´s Understanding of Peace, War and Strategies to Attain Peace", *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology 9*, **3**, 235-257.

Polic, M.; Zabukovec, V. *et al.* (1993): "Perception of War and Its Consequences", *Studia Psychologica 35*, **4-5**, 276-283.

Povrzanovic, M. (1997): "Children, War and Nation", *Childhood*, **4**, 81-102.

Punamäki, R. L. (1999): "Concept formation of War Peace: A Meeting Point between Child Development and a Politically Violent Society", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, 127-146.

Raviv, A. *et al.* (1999): "Beliefs about War, Conflict and Peace in Israel as a Function of Developmental, Cultural and Situational Factors", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, 161-189.

Rinehart, M. (1995): "Understanding the Concept "Peace": A Search for Common Ground", *Journal of Peace Research*, **20**, 379-396.

Rodd, J. (1985): "Preschool Children's Understanding of War", *Early Child Development and Care*, **22**, 109-121.

Rosell, L. (1968): "Children's View of War and Peace", *Journal of Peace Research* **5**: 268-276.

Targ, H. R. (1970): "Children's Developing Orientations to International Politics", *Journal of Peace Research*, **7**, 79-98.

Tolley, H. (1973): *Children and War. Political Socialisation to International Conflict*, Teacher's College Press, New York.

Van Slyck, M. *et al.,* (1999): "Adolescent's Beliefs About Their Conflict Behavior: Correlates, Consequences and Cross-Cultural Issues", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, 208-230.

Vriens, L. (1999): "Children, War, and Peace: A Review of Fifty Years of Research from the Perspective of a Balanced Concept of Peace Education", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace*, Jossey Bass Publishers, San Francisco, 27-58.

Walker, K.; Myers-Bowman K.*, et al.* (2003): "Understanding War, Visualizing Peace: Children Draw What They Know", *Art therapy 20*, **4**, 191-200.

White, K. R. (1988): "Specifics in a Positive Approach to Peace", *Journal of Social Issues XLIV*, **2**, 191-202.

15. Generoari buruzko ezagutzaren garapena

Luixa Reizabal

15.1. GENEROAREKIN ZERIKUSIA DUTEN KONTZEPTUEN INGURUKO ARGIBIDEAK

15.1.1. Sexua eta generoa

Sexua ezaugarri biologiko bat da, emeak eta arrak bereiztea ahalbidetzen duena. Generoa, aldiz, sexu bakoitzari dagozkion ezaugarri psikosozialei dagokie; hau da, adierazten du zer esan nahi duen emakume edo gizon izateak psikologikoki. Generoa gizarte-eraikuntza dinamiko bat da, eta aldatzen da kulturaren, talde etnikoaren, gizarte-klasearen eta pertsonek talde horietan duten kokapenaren arabera (Martinez, 1999).

15.1.2. Sexu-identitatea eta genero-identitatea

Sexu-identitatea hauxe da: ezaugarri biologikoei erreparatuz, norbera sexu batekoa edo bestekoa dela jakitea; hau da, "*emakumezkoa/gizonezkoa naiz*" jakitea (López, 1988). Genero-identitatea, aldiz, hauxe da: emakume edo gizon izateak gizarte bakoitzean zer dakarren jakitea, eta gizartearen arabera aldatzen da (Martínez, 1999).

15.1.3. Sexu-estandarizazioa zein genero-estandarizazioa

Sexu- edo genero-estandarizazio izeneko prozesuan, gizabanakoak bereganatzen ditu gizartean bere sexukoentzat egokitzat hartzen diren balioak, jokabideak eta motiboak (Shaffer, 2000).

15.1.4. Sexu-rolak eta genero-rolak

Sexu-rolak dira sexu biologikoaren arabera gizabanako bakoitzari ezartzen zaizkion rol sozialak. Genero-rolak, berriz, kultura eta une historiko bakoitzean maskulinitatearen eta feminitatearen edukia zehazten duten jokabideak eta jarrerak dira, eta sozializazio-prozesuaren bitartez bereganatzen dira (Martinez, 1999).

Azken urteotan genero-rolak aldatzen hasi diren arren, oraindik nagusi da rol-banaketa tradizionala. Hala, gure gizartean gehienetan neskei rol adierazkorra egozten zaie: atseginak, goxoak, sentiberak eta kooperatiboak izatea (Parsons, 1955 *in* Shaffer, 2002), ustez ezaugarri horiek prestatzen dutelako neskatoa emazte eta ama izateko (alegia, familiaz arduratzeko eta haurrak arrakastaz hezteko).

Mutilei, berriz, rol instrumentala egozten zaie, ohiko senarren eta aiten antzera, etorkizunean familia ekonomikoki mantendu eta arriskutik babestu beharko dutela kontuan izanik. Horren arabera, beren gisara bizi behar dute, asertiboak, lehiakorrak eta menderatzaileak izan, eta helburuetara zuzendurik egon.

15.1.5. Genero-estereotipoak zein genero-rolen estereotipoak

Gizonei eta emakumeei buruz gizartean izan ohi diren iritzi orokorrak dira genero-estereotipoak zein genero-rolen estereotipoak, eta sexu bakoitzari egozten zaizkion nortasun-ezaugarriek, interesek, lanbideek eta bestek osatzen dituzte. Estereotipo horietan, bi sexuen arteko benetako ezberdintasunak puztu egiten dira, eta, horren ondorioz, balio izaten dute sexuaren araberako rol-banaketa justifikatzeko (Martinez, 1999).

15.2. GENEROAREN INGURUKO EZAGUTZAREN GARAPENA

Generoaren ezagutzaren garapenari buruzko ikerketek hiru alderdi jorratu ohi dituzte: batetik, generoaren ulermena; bestetik, genero-estereotipoak, eta azkenik, generoak estandarizatutako jokabide-ereduak.

15.2.1. Generoaren ulermenaren garapena

Generoaren ulermenak lau alderdi ditu: genero-etiketa jartzea, generoaren egonkortasuna, *motiboa* eta generoaren iraunkortasuna. Genero-etiketa jartzea da gizabanakoak bere burua eta beste pertsonak emakumezkotzat edo gizonezkotzat hartzea. Generoaren egonkortasuna, berriz, sexua denboran zehar irauten duen ezaugarria dela jakitea da. Generoa nahita ere aldaezina dela jakitea da *motiboa*. Azkenik, generoaren iraunkortasuna garatzean, gizabanakoak badaki generoa ezin dela kanpo-itxuraren, jardueren eta antzekoen arabera aldatu (Eaton eta Von Burgen, 1981 *in* Fagot, 1985).

Genero-etiketa jartzearen garapenaren lehen pausoa emakumezkoak eta gizonezkoak bereiztea da. Dirudienez, bigarren hilabeterako, haurrak gai izaten dira emakumezkoak eta gizonezkoak ahotsaren arabera bereizteko (Jusczyk, Pisoni eta Mulleniz, 1992 *in* Vasta, Haith eta Miller, 1996). Bosgarren hilabeterako, berriz, gai izaten dira gizonezkoen eta emakumezkoen irudien aurrean erantzun ezberdinak emateko (Leinbach eta Fagot, 1993 *in* Vasta, Haith eta Miller, 1996), eta bederatzigarren hilabeterako, gizonezkoen eta emakumezkoen argazkiak bereizteaz gain

(emakumeak ile luzedunak dira) (Leinbach eta Fagot, 1993 *in* Shaffer, 2002), emakumezkoen ahotsak emakumezkoen aurpegiekin erlazionatzen hasten dira (Poulin-Dubois, Serbin, Kenyon eta Derbyshare, 1994). 2 urtetik 3 urtera artean, badakite beste pertsonen sexua bereizten, eta "ama" eta "aita" etiketak behar bezala erabiltzen dituzte. Geroxeago, "neska", "mutila", "osaba", "izeba" eta antzeko etiketak erabiltzen hasten dira (Leinbach eta Fagot, 1986 *in* Shaffer, 2002).

Behin gizonezkoak eta emakumezkoak bereizi eta gero, haurrak bere burua "mutil"tzat edo "neska"tzat hartu ahal izaten du; hau da, genero-identitatea garatzen du. Genero-identitatea 2 urte eta erditik 3 urtera garatzen da. Garai horretarako haur gehienek beren burua mutiltzat edo neskatzat hartzen dute (Thompson, 1975).

15.1. irudia. 2 urte eta erditik 3 urtera, haur gehienek genero-identitatea garatzen dute (argazkia: L. Reizabal).

Generoaren egonkortasuna, berriz, 4. urtearen inguruan garatzen da, eta motiboa eta iraunkortasuna, 5. urtean. Ordura arte, haurrei zaila egiten zaie sexua ezaugarri egonkorra eta iraunkorra dela ulertzea. Ondorioz, haurrek uste dute, nahi izanez gero, neskak mutil bihur daitezkeela eta alderantziz, eta arropaz zein orrazkeraz aldatuz gero, sexua alda daitekeela (Fagot, 1985; Marcus eta Overton, 1978 *in* Shaffer, 2002). Behin generoaren egonkortasuna, motiboa eta iraunkortasuna barneratu eta gero, haurrek generoaren ulermena garatu dutela esan daiteke.

Dirudienez, Mendebaldeko kulturetan garatzen diren haurrek azaldutako garapen-eredu horiei jarraitzen diete (Bem, 1989; Fagot, 1985; Martin eta Little, 1990). Beste hainbat kulturatan, berriz, urrats horiei jarraitzen dieten arren, garapena motelagoa da (Munroe, Shimmin eta Munroe, 1984 *in* Vasta, Haith eta Miller, 1996).

15.2.2. Genero-estereotipoen garapena

Genero-estereotipoen garapena genero-identitatea garatu bezain laster hasten da (Shaffer, 2002). Hala, 2 urte eta erdi dituztenean gutxi gorabehera, haurrek badute estereotipo horien inguruko ezagutzaren bat, eta adin horretatik aurrera,

asko ikasten dute beren gizartean sexu bakoitzarentzat egokitzat hartzen diren jostailuei, jarduerei eta antzekoei buruz (Serbin, Powlishta eta Gulko, 1993 *in* Shaffer, 2002; Welch-Ross eta Schmidt, 1996).

Izan ere, bi urte eta erdi dituzten haurrek gizonezkoen eta emakumezkoen irudiak erlazionatzen dituzte jarduerekin zein jantziekin, tresnekin eta antzeko osagarriekin, eta, orobat, gai izaten dira gizonezkoekin eta emakumezkoekin erlazionatzen diren gauzak seinalatzeko (Fagot, Leinbach eta Hagan, 1986; O´Brien eta Huston, 1985, denak *in* Vasta, Haith eta Miller, 1996). Adibidez, Kuhn-ek eta laguntzaileek (1978) ikusi zuten adin horretako haurrek genero-estereotipoetan oinarritutako jarduerak egozten zizkietela sexu bakoitzeko kideei. Hala, neskei honako jarduera hauek egozten zizkieten: asko hitz egitea, inoiz ez jotzea, laguntza behar izatea, panpinekin jolastea, eta amari etxeko lanak egiten laguntzea; mutilei, berriz, automobilekin jolastea, gauzak eraikitzea, aitari laguntzea eta besteak jotzea.

15.2. irudia. Bi urte eta erdiko haurrek badute genero-estereotipoen inguruko ezagutzaren bat (argazkia: A. Gabellanes).

Hala ere, bitxia den arren, 3. urtera arte haurrek ez dituzte sexuaren arabera estandarizatutako jostailuak behar bezala sailkatzen (Weinraub eta Brown, 1983; Weinraub *et al*., 1984, denak *in* Vasta, Haith eta Miller, 1996).

4. urterako, haurrek, helduen antzera, zenbait kolore sexu batekin edo bestearekin erlazionatzen dituzte: arrosa eta lila emakumezkoekin, eta marroia, urdina eta gaztaina gizonezkoekin (Picariello, Greenbert eta Pillemer, 1990 *in* Vasta, Haith eta Miller, 1996).

5. urterako, haurrek zenbait ezaugarri psikologiko sexu batekin edo bestearekin erlazionatzen dituzte; hain zuzen ere, oldarkortasuna, mendekotasuna eta antzekoak gizonezkoekin, eta adeitasuna, emozionaltasuna eta antzekoak emakumezkoekin (Vasta, Haith eta Miller, 1996). Nortasun-ezaugarrien estereotipazioa areagotu egiten da Lehen Hezkuntzako urteetan zehar, eta, hainbat herritan egindako ikerketa batean egiaztatu denez, 11. urterako haurrek sexuak dimentsio

psikologikoen arabera bereizten dituzte (Beree, 1990; Best *et al.,* 1977, denak *in* Berk, 1999). Ikerketek adierazten dute haurrek lehenengo beren sexuaren ezaugarri positiboak eta beste sexuaren ezaugarri negatiboak ikasten dituztela (Serbin *et al.,* 1993 *in* Shaffer, 2002).

Eskola-urteetan zehar ere, haurrek "neskentzat" edo "mutilentzat" omen diren ikasgaiak eta gaitasunak ikasten dituzte. Hala, irakurketa, artea eta musika neskei dagozkiela uste dute, eta matematika, kirola eta gaitasun mekanikoak, berriz, mutilei (Eccles, Jacobs eta Harold, 1990 *in* Berk, 1999).

Tarteko haurtzaroan beste estereotipo mota bat agertzen da: egozpena. Hala, adin horretako haurrek nesken porrotak "trebetasunik eza"ri egotzi ohi dizkiote, batez ere jarduera "beste sexu"koei dagokiela uste dutenean; mutilen porrotak, berriz, ahalegin ahulegiari zein ikaskuntza-aukerari (Nemerowicz, 1979 *in* Berk, 1999).

Zenbaitetan, 3 urtetik 7 urtera arteko haurrek genero-estereotipoak nahitaez bete behar diren arautzat hartzen dituzte (Biernat, 1991; Damon, 1977 *in* Shaffer, 2002; Ruble eta Martin, 1998), batez ere mutilek (Lobel eta Menashri, 1993; Smetana, 1986, denak *in* Vasta, Haith eta Miller, 1996). Warin-ek (2000 *in* Durkin, 2005), adibidez, 4 urtetik 6 urtera bitarteko 100 neska-mutili eskatu zien "beste sexu"ko arropa janzteko. Haurren ia erdiek (n=43) ezetz esan zuten, eta besteek kexa adierazi zuten.

8 edo 9 bat urte dituztenean, berriz, haurrak genero-estereotipoekin malguagoak dira, eta, orduan, ez dituzte hartzen nahitaez bete beharreko arautzat, bete ez daitezkeen gida malgutzat baizik (Carter eta Patterson, 1982; Stoddart eta Turiel, 1985, denak *in* Vasta, Haith eta Miller, 1996; Damon, 1977; Levy, Taylor eta Gelman, 1995; Serbin *et al.,* 1993, denak *in* Shaffer, 2002). Hala ere, mutilek zurrunagoak izaten jarraitzen dute (Katz eta Ksansnak, 1994; Serbin *et al.,* denak *in* Vasta, Haith eta Miller, 1996; Levy *et al.,* 1995 *in* Shaffer, 2002).

Nerabezaroaren hasieran, pertsonek genero-estereotipoak malguago hartzen dituzte, baina berehala berriz zurrun hartzen dituzte, eta, gizarte-presioak direla-eta, ez dute onartzen pertsona batek bere sexuarekin bat ez datorren zerbait egitea edo erabiltzea (Alfieri, Ruble eta Higgins, 1996; Sigelman, Carr eta Begeley, 1986; Signorella, Bigler eta Liben, 1993, denak *in* Shaffer, 2002;).

15.2.3. Generoak estandarizatutako jokabidearen garapena

Haurrek, neska edo mutila direla ikasi ostean, gizartean beren sexukoentzat egoki iritzitako jokabide-ereduak bereganatzen dituzte. Jokabide horiek garatu ote diren aztertzeko metodorik ohikoena haurrek jolasteko nahiago izaten dituzten jolasei eta jolaskideei behatzea da (Shaffer, 2000).

Jostailuen lehentasunei dagokienez, sexuaren araberako ezberdintasunak genero-identitatea garatu eta "nesken" eta "mutilen" jostailuak sailkatzeko gai izan

baino lehen agertzen dira (Blakemore, LaRue eta Olejnik, 1979; Fagot, Leichenbach eta Hagan, 1986; Weinraub *et al.,* 1984, denak *in* Shaffer, 2002). 14-22 hilabeteko mutilek nahiago izaten dituzte kamioiak eta automobilak jolasteko, eta neskek, berriz, panpinak eta jostailu bigunak (Smith eta Daglish, 1977 *in* Shaffer, 2002). Izan ere, 18-24 hilabeteko haurtxoek, nahiz eta beste jostailurik ez izan, "beste sexu"koen jostailuekin jolasteari uko egiten diote (Caldera, Huston eta O´Brien, 1989 *in* Shaffer, 2002).

Sexu bereko jolaskideekiko lehentasuna ere, oso txikitatik garatzen da. 2 urteko neskek nahiago izaten dituzte neskak jolaskide gisa (La Freniere, Strayer eta Gauthier, 1984 *in* Shaffer, 2002). Mutilek, berriz, urtebete geroago garatzen dute beren sexuko jolaskideekiko lehentasuna, (Shaffer, 2002). Lehentasun hori izateari eta beste sexukoak "kanpo-talde"tzat hartzeari genero-segregazioa esaten zaio, eta zenbait kulturatan gertatzen da (Leaper, 1994; Whiting eta Edwards, 1988, denak *in* Shaffer, 2002). Genero-segregazioa areagotu egiten da denbora pasatu ahala (Serbin *et al.,* 1993 *in* Shaffer, 2002). Hala, 4 edo 5 urteko haurrak beste sexuko jolaskideak arbuiatzen hasten dira (Ramsey, 1995), eta 6 urte eta erdi dituztenean, bere sexuko haurrekin, besteekin baino hamar aldiz denbora gehiago pasatzen dute (Maccoby, 1988 *in* Shaffer, 2002).

15.3. irudia. Mutilek, 3 bat urte dituztenetik nahiago izaten dute mutilekin jolastea neskekin baino (argazkia: L. Reizabal).

Dirudienez, 10-11 urteko haurrek gaitzat hartzen dituzte beste sexuko jolaskideak arbuiatzeko joera handia duten kideak, eta ospe handia izan ohi dute. Beste sexuko jolaskideak arbuiatzen ez dituztenak, berriz, ez dira ospe handikoak izaten, eta egokitzeko zailtasunak izaten dituzte; izan ere, haurrek arbuiatu egiten dituzte beste sexuko haurrekiko lehentasuna adierazten duten berdinkideak (Kovacs, Parker eta Hoffman, 1996 *in* Shaffer, 2002). Genero-segregazioa apaldu egiten da pubertaroko fenomeno biologikoen eta sozialen ondorioz, beste sexuko pertsonekiko interesa pizten denean (Serbin *et al*.,1993 *in* Shaffer, 2002).

15.3. TEORIA ESPLIKATZAILEAK

Hainbat teoria daude genero-rolen eta sexu-ezberdintasunen garapena azaltzeko. Batzuek ezberdintasun biologikoen garrantzia azpimarratzen dute; beste batzuek, aldiz, gizarte-eraginarena. Orain, teoriarik garrantzitsuenak aztertuko dira.

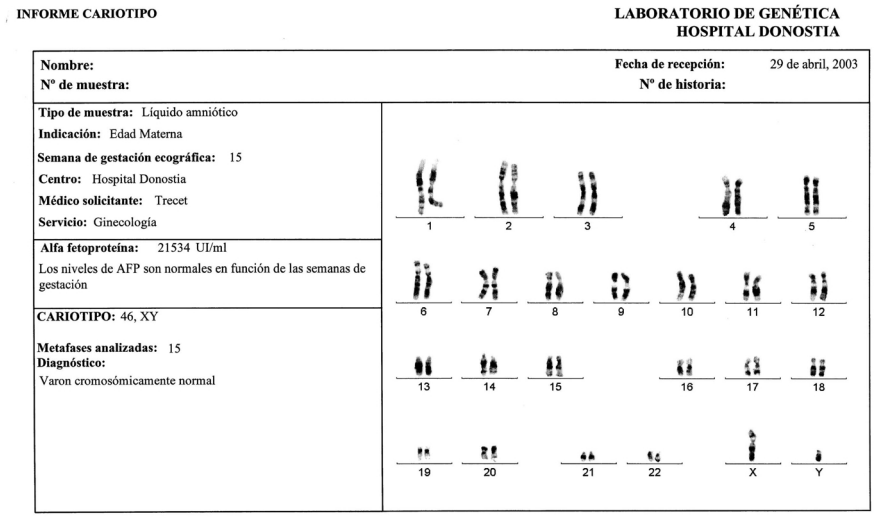
15.3.1. Azalpen biologikoak

Garai batean, azalpen biologikoek garapen filogenetikoarekin erlazionatzen zuten genero-rolen eta sexu-ezberdintasunen garapena (Wilson, 1978 *in* Durkin, 2005). Azalpen horiek guztiak aztertzea ezinezkoa denez, horien oinarrian zegoen planteamendua azalduko da. Horren arabera, ingurune natural lehiakorrean iraun eta ugaldu ahal izateko sortu omen ziren genero-rolak. Gizonezkoak, fisikoki indartsuagoak ziren aldetik, ehizaz, borrokaz eta antzeko jarduerez arduratu ziren, eta emakumezkoak, berriz, haurrak erditu eta bularra ematen zutenez, etxeko lanez. Banaketa hori, mendeetan zehar, belaunaldiz belaunaldi transmititu da, eta poliki-poliki espeziearen kode genetikoan idatzi da (Durkin, 2005).

Teoria horiek kritika gogorrak jaso dituzte, ez dituztelako kontuan hartzen genero-roletan kulturen artean zein barnean agertzen diren ezberdintasunak, ez eta azken hamarkadetan Mendebaldeko gizarteetan genero-rolen inguruan gertatu diren aldaketak (Durkin, 2005). Hala, egungo azalpen biologikoek onartzen dute genero-rolen eta sexu-ezberdintasunen garapena aldagai biologikoen eta sozialen arteko eragin-trukearen ondorio dela (Geary, 1998; Kenrick eta Throst, 1993; Kenrick eta Luce, 2000; McDonald, 1988 *in* Durkin, 2005).

Azalpen horien adibide gisa, Money-ren eta Ehrhardt-en (1972) teoria biosoziala hartuko da. Autore horiek aztertu dituzte bereiziki Y kromosoma, ezberdintasun genetikoak, oreka hormonala eta antzeko faktore biologikoak. Faktore horiek emakumezkoen zein gizonezkoen garapena bideratu eta mugatu dezaketela dioten arren, onartzen dute haurraren sexu biologikoak beste pertsonek haurrarekiko dituzten erreakzioetan eragina duela eta erreakzio horien eraginez haurrak genero bat edo beste garatzen duela.

Izan ere, generoaren garapenean eragina duten hainbat gertakari kritiko daudela proposatzen dute. Lehena, sorkundean gertatzen da, neskak XX kromosomak eta mutilak XY kromosomak beretzen dituztenean. Bigarren gertakari kritikoa enbrioi maskulinoaren barrabilak bi hormona jariatzen hasten direnean gertatzen da: testosterona (ugaltze-sistema maskulinoaren garapenaren estimulatzaile) eta *Mulleriana* delako substantzia (organo femeninoen garapena eragozten duena).



INFORME CARIOTIPO

LABORATORIO DE GENÉTICA
HOSPITAL DONOSTIA

Nombre:
Nº de muestra:

Fecha de recepción: 29 de abril, 2003
Nº de historia:

Tipo de muestra: Líquido amniótico
Indicación: Edad Materna
Semana de gestación ecográfica: 15
Centro: Hospital Donostia
Médico solicitante: Trecet
Servicio: Ginecología

Alfa fetoproteína: 21534 UI/ml
Los niveles de AFP son normales en función de las semanas de gestación

CARIOTIPO: 46, XY

Metafases analizadas: 15
Diagnóstico:
Varon cromosómicamente normal

1 2 3 4 5
6 7 8 9 10 11 12
13 14 15 16 17 18
19 20 21 22 X Y

15.4. irudia. Mutil baten kariotipoa. Kromosoma sexualak dira behean eskuinean agertzen direnak.

Hirugarren gertakari kritikoa sorkundetik 3-4 hilabetera gertatzen da, testosteronak zakila eta barrabil-zorroa hazarazten dituenean. Horrez gain, testosteronak garunaren eta nerbio-sistemaren garapena baldintzatzen du; esate baterako, garun maskulinoari agintzen dio ziklikoki gertatzen den hormona-jarioa gelditzeko, eta, horren ondorioz, gizonezkoek ez dute hilekorik izaten.

Haurra jaio bezain laster hasten da faktore sozialen eragina. Gurasoak, haurraren sexu biologikoaren arabera, modu batera edo bestera erreakzionatzen hasten dira. Pubertaroan, berriz igartzen hasten da faktore biologikoen eragina, une horretan gorputza hormona kopuru handiak jariatzen hasten baita. Horiei esker, ugaltze-sistema hazten da, bigarren mailako sexu-ezaugarriak agertu eta sexu-bulkadak garatzen dira.

Gertakari horiek guztiak dira, autokontzeptuarekin batera, genero-identitate heldua eta genero-rol batekiko lehentasuna gararazten dituztenak.

Ikuspegi horrek jaso du kritikarik. Horietako garrantzitsuenaren arabera, ez du zehazten zein diren genero-identitatea eta genero-rol batekiko lehentasuna gararazten dituzten prozesu sozialak.

15.3.2. Freud-en azalpen psikoanalitikoa

Freud-en planteamendua III. kapituluan azaldu denez, orain laburpentxo bat besterik ez dugu egingo. Freud-en arabera, genero-rolen eta sexu-ezberdintasunen garapena Aro Falikoan hasten da, Edipo edo Elektra konplexua gainditzeko, 3-6 urteko haurra bere sexuko gurasoarekin identifikatzen denean (Freud, 1924).

Planteamendu horrek kritika gogorrak jaso ditu. Batetik, Freud-ek proposatu bezala, generoaren araberako estandarizazioa 3 urtetik 6 urtera bitartean hasten den arren, adin horretako neska-mutil askok ez dakite emakumezkoek eta gizonezkoek sexu-organo ezberdinak dituztela. Ondorioz, zaila da adin horretako mutikoak aitak zikiratuko dituen beldur izatea eta neskatoek zikiratuak daudela sentitzea (Bem, 1989; Katcher, 1955 *in* Shaffer, 2002).

Bestalde, Freud-ek aitarekiko identifikazioa beldurrean oinarritzen dela zioen arren, ikerketek adierazten dute haurrak gehiago identifikatzen direla maitasuna adierazi eta babesten dituzten gurasoekin, zigortzen eta mehatxatzen dituztenekin baino (Hetherington eta Frankie, 1967; Mussen eta Rutherford, 1963, denak *in* Shaffer, 2002).

Azkenik, gurasoen eta seme-alaben arteko antzekotasunak aztertzea helburu duten ikerketetan, hau aurkitu da: tarteko haurtzaroko haurrek eta nerabeek ez dutela haien gurasoekin antzekotasun psikologiko handirik (Maccoby eta Jacklin, 1974 *in* Shaffer, 2002). Hori ez dator bat Freud-en planteamenduarekin; izan ere, hark proposatzen zuen sexu bereko gurasoarekin identifikatzean haurrek haren ezaugarri psikologikoak bereganatzen dituztela (Shaffer, 2002).

15.3.3. Ikaskuntzari buruzko teoriak

Ikaskuntzan oinarritutako hainbat teoria daude. Batzuen arabera, generoaren araberako estandarizazioa haurrari kanpotik ezartzen zaizkion zigorren eta sarien ondorioa da (Staats, 1975 *in* Durkin, 2005). Beste batzuen arabera, berriz, besteei behatzearen ondorioa da (Mischel, 1966). Azkenik, ikaskuntza soziokognitiboari buruzko teoria dugu. Zenbait autoreren ustez, ikaskuntzaren inguruko teorietatik, ikaskuntza soziokognitiboari buruzkoa da generoaren garapena hobekien aztertzen duena (Durkin, 2005). Teoria horrek erreparatzen dio genero-rolak ikasteko eta bereganatzeko prozesuari, eta ez generoaren ulermenari. Hala ere, onartzen du prozesu horien artean lotura estua dagoela eta hainbat gizarte-faktorek eragina dutela haurrek genero-rolak ikasi eta bereganatzen dituzten moduan.

Bussey-k eta Bandura-k (1999) generoaren garapenari buruzko ikaskuntza soziokognitiboaren teoria aurkeztu zuten, eta faktore biologikoak, kognitiboak eta sozialak biltzen ditu. Autore horien arabera, generoaren garapenean garrantzi handia dute zuzeneko irakaskuntzak, moldatzeak eta ikaskuntza bikarioak. Zuzeneko irakaskuntzan, gurasoek, zaintzaileek eta antzekoek haurraren generoarekin bat datozen jokabideak indartzen dituzte, eta, bat ez datozenak, berriz, zigorraren eta antzeko bitartekoen bidez desagerrarazten saiatzen dira. Moldatzea behaketa bidezko ikaskuntzari dagokio (ikus 3.2.2.1. atala). Ikaskuntza bikarioa, berriz, norberaren generoarekin erlazionatutako jokabideen ondorioei buruzko ikaskuntza da.

15.5. irudia. Haurrek jokabide asko ikasten dituzte beren sexuko gurasoei behatuz (argazkia: www.cgi.ebay.co.uk).

Autore horien arabera, haurrek generoarekin erlazionatutako ezaugarriei, rolei eta arauei buruzko ezagutza asko eskuratzen dituzte, behin beren burua neskatzat edo mutiltzat hartu eta gero. Horrekin batera, beren jokabidea aztertzen eta ebaluatzen hasten dira. Ebaluazioaren arabera, emozio positiboak edo negatiboak izaten dituzte, eta emozio horiek iragar dezakete etorkizuneko jokabidea. Positiboak baldin badira, etorkizunean hala jarraituko dute. Negatiboak badira, berriz, aldatu egingo dute. Adibidez, 3-4 urteko haur batek esaten du "ederki asko" sentitzen dela bere jokabidea bere generoari egozten zaion jokabidearekin bat datorrenean, eta "oso gaizki", bat ez datorrenean (Bussey eta Bandura, 1992).

Bussey-k eta Bandura-k (1999) ez dute zehazten nola garatzen den generoari buruzko ezagutza; badirudi garapen hori metatze-prozesutzat hartzen dutela. Hala ere, autore horiek onartzen dute ingurunea ez dela homogeneoa eta errazagoa dela ulertzea zenbait gizarte-fenomeno beste batzuk baino.

Izan ere, ikaskuntza soziokognitiboari buruzko ikuspegiak jaso duen kritika nagusia oraintsu aipatutakoarekin erlazionatuta dago; hain zuzen ere, teoria horrek ez duela behar bezala azaltzen zeintzuk diren haurrek generoaren inguruan dituzten ezagutzak, ez eta horiek nola garatzen diren (Durkin, 2005).

15.3.4. Ikuspegi kognitibo-ebolutiboa: Kohlberg-en teoria

Kohlberg-en generoaren araberako estandarizazioaren garapenari buruzko teoria (Kohlberg, 1966) oinarrizko bi planteamendutatik abiatzen da. Lehenengoaren arabera, genero-rolen garapena ezagutzaren garapenaren araberakoa da; hau da, haurrek generoaren inguruko zenbait ezagutza eskuratu behar dituzte, gizarte-esperientziak haiengan eragina izan dezan. Bigarren oinarrizko planteamenduaren arabera, berriz, haurrek modu aktiboan gizarteratzen dute beren burua; hau da, ez dira gizarte-eraginaren hartzaile pasibo hutsak.

Teoria psikoanalitikoaren eta ikaskuntza soziokognitiboari buruzko teoriaren arabera, haurrek lehenengo "nesken" edo "mutilen" gauzak egiten ikasten dute, gurasoek jarduera horiek bultzatzen dituztelako; gero, beren sexuko ereduekin

identifikatzen dira, eta horiek imitatzen dituzte. Hala, genero-identitate egonkorra garatzen dute.

Kohlberg-en ustez, berriz, haurrek lehenengo genero-identitate egonkorra garatzen dute, eta, gero, aktiboki, beren sexuko ereduak eta neska edo mutil gisa jarduten ikasteko informazioa bilatzen dituzte. Kohlberg-en ikuspegia autosozializazio kognitiboa litzateke ("*Aizue! Neska bat naiz; beraz, hobe izango dut ahal dudana egitea jakiteko horren arabera nola jokatu behar dudan*").

Kohlberg-ek uste du generoaren ulermenaren garapena honako hiru aro hauetan gertatzen dela:

1. Oinarrizko genero-identitatea: haurrek beren burua "neska"tzat edo "mutil"tzat hartzen dute, eta 3. urtearen inguruan garatzen da.
2. Generoaren egonkortasuna: 3 urte eta erditik 4 urte eta erdira gutxi gorabehera, haurrak konturatzen dira generoa denbora pasatu ahala aldatzen ez den ezaugarria dela; hau da, mutilak beti gizon bihurtzen dira, eta neskak, berriz, emakume.
3. Generoaren iraunkortasuna: 4 urte eta erditik 7 urtera gutxi gorabehera, generoaren ulermena osatzen da, haurrak konturatzen direnean sexua egoera guztietan atxikitzen dela. Estadio hori lortu duten 5 urtetik 7 urtera bitarteko haurrek badakite generoa ez dela aldatzen "beste sexu"ko arropak janzteagatik nahiz jarduerak egiteagatik. Kohlberg-en ustetan, generoaren iraunkortasuna lortu eta gero hasten da autosozializazioa.

Kohlberg-en ereduari eginiko kritika nagusiaren arabera, generoaren araberako estandarizazioa genero-identitatea garatu baino lehen hasten da.

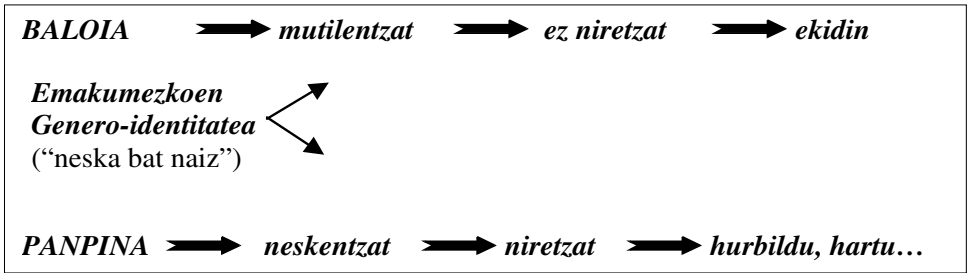
15.3.5. Genero-eskemei buruzko teoria

Carol Martin eta Charles Halverson ikertzaileek proposatutako genero-eskemei buruzko teoria (Martin eta Halverson, 1981, 1987) informazioaren prozesaketari buruzko teoria bat da. Hala, gizonezkoen eta emakumezkoen inguruko uste eta itxaropen multzo antolatua da genero-eskema bat. Eskema horiek zehazten dute gizabanakoak zer informaziori erreparatzen dion, zer informazio lantzen duen eta zein gogoratuko duen.

Kohlberg-ek bezala, autore horiek uste dute haurrak motibatuak daudela beren generoari dagozkion jokabideak, balioak eta interesak eskuratzeko. Baina, Kohlberg-ek ez bezala, autore horien ustez, autosozializazioa 2 urte eta erditik 3 urtera bitartean hasten da; hau da, haurrak oinarrizko genero-identitatea garatu bezain laster. Hala, generoaren iraunkortasuna garatzen denerako, autosozializazioa oso aurreratua egoten da. Genero-eskemei buruzko teoriaren arabera, oinarrizko genero-identitatearen garapenak bultzaturik, haurrek sexuei buruzko informazioa bilatu eta informazio hori beren genero-eskemetan sartzen dute.

Lehenik eta behin, haurrek *barne-taldeari eta kanpo-taldeari buruzko eskema* xume bat eskuratzen dute. Horri esker, zenbait objektu, rol eta jokabide sailkatzen dituzte, "neskei" edo "mutilei" dagozkienak.

Eskema horrez gain, haurrek *beren sexuari buruzko eskema* eraikitzen dute. Beren generoarekin bat datozen hainbat jokabide egiteko eta genero-rolak bereganatzeko beharrezkoak diren ekintza-planei dagokie eskema hori. Hala, genero-identitatea garatu duen neska batek lehenengo ikasten du, adibidez, panpinekin jolastea "neskena" dela eta baloiarekin jolastea, berriz, "mutilena". Gero, neska denez eta bere generoaren arabera jardun nahi duenez, panpinekin jolasteko moduari buruzko informazioa jasotzen du, bere sexuari buruzko eskeman sartzeko. Baloiarekin jolasteko moduari buruzko informazioa, berriz, ekidin egiten du.



15.6. irudia. Genero-eskemei buruzko teoria (Shaffer, 2002tik moldatua).

Genero-eskemek, esperientzia egituratzen dute eta haurrei gizarte-informazioa prozesatzen laguntzen dieten tresnak dira. Hain zuzen ere, haurrek beren genero-eskemekin bat datorren informazioa gordetzen dute eta bestea, berriz, ahaztu edo aldatu egiten dute beren estereotipoekin bat etor dadin (Liben eta Signorella, 1993; Martin eta Halverson, 1983, denak *in* Shaffer, 2002).

15.4. ONDORIOAK

Kapituluan aztertutako teoria guztiek ekarpen garrantzitsuak egin dituzte sexuen arteko ezberdintasunen eta genero-rolen garapena esplikatzeko (Ruble eta Martin, 1998; Serbin *et al.,* 1993 *in* Shaffer, 2002); izan ere, teoria bakoitzak azpimarratzen dituen prozesuek garrantzia handia dute bizitzaren aroetan (Shaffer, 2002).

Teoria biologikoek jaio aurretiko garapen biologikoaren garrantzia azpimarratzen dute, horren ondorioz, inguruko pertsonek haurra "neska" edo "mutil" gisa etiketatu eta horren arabera tratatzen baitute. Ikaskuntzaren jarraitzaileek, berriz, ederki azaltzen dute haur txikien genero-estandarizazioa, zuzeneko ikaskuntzaren, behaketaren, moldatzearen eta ikaskuntza bikarioaren bitartez. Prozesu horien ondorioz, haur txikiek errepikatu egiten dituzte beren generoarekin bat datozen jokabideak.

15.7. irudia. Haurrek ikasten dituzte beren generoari dagozkion jokabide asko behaketaren bidez (argazkia: www.lasdrogas.info).

Genero-eskemei buruzko teoriak oso baliagarriak dira. Izan ere, horien arabera, 2 urte eta erditik 3 urtera arteko neskek eta mutilek genero-eskemak eraikitzen dituzte, eta genero-eskema horiei esker, haurrek ikasten dute nolakoak diren neskak eta mutilak eta nola jokatu behar duten.

Kohlberg-en teoriak dioen bezala, 6-7 urterekin gutxi gorabehera, haurrek generoaren ulermena garatzen dutenean, genero-eskemei erreparatzen diete bereziki, eta hasten dira beren sexuko ereduei kasu egiten, beren sexuarentzat egokiak diren jarduerak, jarrerak, interesak eta antzekoak jakitearren.

Laburbilduz, generoaren ulermenaren, genero-rolen eta genero-estandarizazioaren garapenak alderdi asko ditu, eta horietan faktore biologikoek, psikologikoek eta sozialek dute eragina.

Kapitulua amaitzeko, esan dezagun genero-rolen garapenari buruzko teoria guztiek uste dutela gizartearen araberakoa dela haurrek gizon edo emakume izateaz zer ikasten duten. Ondorioz, beharrezkotzat hartzen da genero-rolen garapena ikuspegi ekologiko batetik aztertzea (Shaffer, 2002).

15.5. ARIKETAK

1. Honako bideo hau ikusi:

   Delval, J. eta I. Enesco (1990): *La Aventura de crecer IX: La adopción del sexo,* Madril.

   Bideoa ikusi eta gero, honako galdera hauei erantzun:

   - Zer dira genero-estereotipoak?
   - Genero-estereotipoek zertan dute eragina?
   - Nola transmititzen dira genero-estereotipoak?
   - Komunikabideek zer estereotipo transmititzen dituzte emakumezkoen eta gizonezkoen inguruan?

- Gure gizartean dauden genero-estereotipoen arabera, nolakoak izan behar dute emakumezkoek? Eta gizonezkoek?
- Zeren ondorio dira sexuen arteko ezberdintasunak?
- Deskriba ezazu nola bilakatzen den enbrioi bat neska edo mutil.
- Deskriba itzazu gurasoek alabekin eta semeekin duten tratuan atzeman ohi diren ezberdintasunak.
- Zergatik gertatzen dira tratu-ezberdintasun horiek?
- Zer jolas nahien izaten dituzte neskek? Eta mutilek?
- Zer ezberdintasun nagusi dago nesken eta mutilen jolas gogokoen artean?
- Unibertsalak al dira gizonezkoen eta emakumezkoen rolen eta jokabideen arteko ezberdintasunak?

2. Joan parke batera, behatu bertan jolasean ari diren haurrei. Ondoren, saia zaitez honako galdera hauei erantzuten: Haur horien jokabidea, generoak estandarizaturik al dago? Zergatik? Jokabideak genero-estereotiporik islatzen al du? Hala bada, zer genero-estereotipo islatzen du?

3. Atzeman al duzu ezberdintasunik zure gurasoek alabekin eta semeekin izan duten tratuan? Anai-arrebarik/ahizparik ez baduzu, saiatu ariketa egiten ezagutzen duzun beste familia bat hartuz.

4. Ariketa praktikoa:

   Ariketa praktiko honen helburua da generoari buruzko ezagutzaren garapena aztertzea. Horretarako, hiru gai aztertzen ditu: alde batetik, generoaren ulermena (genero-identitatea, generoaren egonkortasuna, motiboa eta iraunkortasuna); bestetik, genero-estereotipoak, eta azkenik, generoak estandarizatutako jokabidea.

   Ariketa egin ahal izateko, beharrezkoak dira zazpi haur, 2, 3, 4, 5, 6, 7 eta 8 urtekoak. Ariketa haur bakoitzarekin bakarka egingo da. Gurasoen zein zaintzaileen baimena lortuz gero, bideoz grabatuko da, gero ume bakoitzaren erantzunak aztertu ahal izateko. Generoaren ulermenaren, genero-estereotipoen eta generoak estandarizatutako jokabidearen garapena aztertzeko, honako 3 prozedura hauek erabiliko dira:

   GENEROAREN ULERMENAREN GARAPENA AZTERTZEKO PROZEDURA

   Haur bakoitzari bi panpina erakutsi, arrosaz jantzitako “mutil” bat eta urdinez jantzitako “neska” bat. Beharrezkoa da panpinek sexu-organuak izatea. Panpinak erakutsi eta gero, haurrari honako hau esaten zaio:

"*Begira. Hemen bi ume ditugu. Batek Jon du izena, eta besteak, Miren. Zein uste duzu dela Miren? Eta Jon? Zer da Miren, neska ala mutila? Nola dakizu? Oso ondo*.

Orain badakizkigu haur horien izenak, eta badakigu, halaber, Jon mutila dela eta Miren neska dela. Eta zuk, nola duzu izena? Eta zer zara, neska ala mutila? Aizu, eta 10 urte dituzunean zer izango zara neska ala mutila? Eta handitzen zarenean zer izango zara, gizona ala andrea?

Oso ondo. Orain Mirenekin eta Jonekin jolasten jarraituko dugu. Orain arropa aldatuko diegu. Jonen arropa Mireni jarriko diogu eta Mirenena Joni".

15.8. irudia. Ariketa egin ahal izateko, beharrezkoak dira arrosaz jantzitako panpina "mutil" bat eta urdinez jantzitako panpina "neska" bat (argazkia: L. Reizabal).

Panpinak erantzita, sexu-organoak agerian, umeari erakutsiko dizkiogu, eta honako hau galdetuko diogu:

"*Gogoan al duzu zein zen ume horren izena? Nola dakizu?*".

Berriro janzten ditugunean, honako hau galdetuko diogu:

"*Eta orain zein da Jon? Eta Miren? Oso ondo*.

Orain imajina ezazu zuk mutil/neska baten arropa jantzi eta nesken/mutilen jolasetan aritzen zarela. Orduan, zer izango zinateke neska ala mutila? Zergatik?

Orain imajina ezazu Jonek neska izan nahi duela. Zer egin behar du neska izateko? Hori eginez gero, uste al duzu Jon neska bihur daitekeela?".

GENERO-ESTEREOTIPOEN GARAPENA AZTERTZEKO PROZEDURA

Haur bakoitzari gizonentzakotzat eta emakumeentzakotzat hartzen diren zenbait objektu erakutsiko dizkiogu (adibidez, zartagin bat eta gorbata bat), eta honako hau esango diogu:

"*Begira. Hemen zenbait gauza dauzkat. Esan behar didazu zeinek erabiltzen duen gauza bakoitza, ados?*".

Lehenengo objektua atera eta honako hau esango diogu:

"*Zer da hau? Eta zeinek erabiltzen du?*".

Demagun gorbata bat erakutsi, eta haurrak erantzun digula gorbata gizonek erabiltzen dutela. Orduan, honako hau esango diogu:

"*Ba nik badut Ane izeneko lagun bat eta gorbata bat erabiltzen du. Zuri zer iruditzen zaizu hori? Zergatik?*".

Gero, prozedura bera erabiliko dugu, baina neskentzakotzat edo mutilentzakotzat hartzen diren jostailuekin (adibidez, panpina bat eta kamioi bat). Haur bakoitzari honako hau esango diogu:

"*Begira hemen zenbat jostailu dauzkadan. Esan behar didazu zeinek erabiltzen duen jostailu bakoitza, ados?*".

Lehenengo jostailua atera eta honako hau galdetuko diogu:

"*Zer da hau? Eta zeinek erabiltzen du?*".

Demagun panpina bat erakutsi diogula eta neskek erabiltzen dutela erantzun digula. Orduan, honako hau esango diogu:

"*Bada, nik badut Gorka izeneko lagun bat, eta asko gustatzen zaio panpinekin jolastea. Baina jendeak esaten dio panpinekin ez jolasteko. Zergatik uste duzu esaten diola jendeak panpinekin ez jolasteko?*".

GENEROAK ESTANDARIZATUTAKO JOKABIDEAREN GARAPENA AZTERTZEKO PROZEDURAK

Generoak estandarizatutako jokabidearen garapena aztertzeko, bi prozedura erabiliko ditugu. Lehenengoan, lehen erabilitako jostailuak hartuz, umeari honako hau galdetuko diogu:

"*Jostailu horrekin jolastea gustatzen al zaizu? Zergatik? Oso ondo. Eta jostailu horietatik, zein aukeratuko zenuke jolasteko? Eta jostailu horrekin (beste sexuari dagokiona) jolastuko al zinateke? Zergatik (ez)? Zer jolas gustatzen zaizu?*".

Bigarren prozeduran, berriz, haurrari honako hau esango diogu:

"*Orain berriz jolastuko gara Mirenekin eta Jonekin. Haiek esandako zenbait gauza esango dizkizut, eta zuk zeinek esan dituen esango didazu, ados? Eman behar didazu hori esan duen panpina; hau da, esan behar didazu Jonek edo Mirenek esan duen, ados?*

Hemen doa lehena: "Nire izena Miren da". Eman iezadazu hori esan duen panpina. Oso ondo. Orain beste bat: "Nire izena Jon da".

Prozedura bera erabiliz, honako esaldi hauek (edo antzeko beste batzuk) esango dizkiogu:

"*Mutila naiz*". "*Neska naiz*". "*Futbolean jolastea gustatzen zait*". "*Panpinekin jolastea atsegin dut*". "*Handia naizenean, hegazkin-gidari izango naiz*". "*Handia naizenean, erizaina izango naiz*". "*Nire aitari laguntzea gustatzen zait*". "*Nire amari laguntzea gustatzen zait*". "*Borrokatzea gustatzen zait*". "*Batzuetan negar egiten dut*" "*Ez dut inoiz negarrik egiten*". "*Jendea jotzen dut*". "*Ez dut inoiz inor jotzen*".

Behin ariketa bukatu eta gero, komeni da egitea honako informazio hau jasoko duen txostena:

- Haur bakoitzaren datuak: adina, sexua, norekin bizi den, ikastolara joaten den ala ez, eta antzeko informazioa.
- Ariketaren testuingurua (tokia, ordua eta antzekoak).
- Prozeduren deskribapena.
- Haur bakoitzak galderei emandako erantzunak (hitzez hitz).
- Haur batetik bestera aldatzen diren aldeen azalpena, horien inguruko iruzkinak, eta teoriarekiko adostasuna edo ezadostasuna.
- Ariketaren ondorioak, zailtasunak, iritzia eta antzekoak.

15.6. BIBLIOGRAFIA

Alfiery, T.; Ruble, D. N. eta Higgins, E. T. (1996): "Gender Stereotypes during Adolescence: Developmental Changes and the Transition to Junior High School", *Developmental Psychology*, **32**, 1129-1137.

Bem, S. L. (1989): "Genital Knowledge and Gender Constancy in Preeschool Children", *Child Development*, **60**, 649-662.

Berk, L. E. (1999): *Desarrollo del niño y del adolescente* [4. argitaldia], Prentice Hall, Madril.

Biernat, M. (1991): "Gender Stereotypes and the Relationship between Masculinity and Femininity: A Developmental Analysis", *Journal of Personality and Social* Psychology, **61**, 351-365.

Bussey, K. eta Bandura, A. (1992): "Self-Regulatory Mechanisms Governing Gender Development", *Child development*, **63**, 1236-1250.

———— eta Bandura, A. (1999): "Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation", *Psychological Review,* **106**, 676-713.

Delval, J. eta Enesco, I. (1990): *La Aventura de crecer IX: La adopción del sexo* [bideoa], Madril.

Durkin, K. (2005): "Children's Understanding of Gender Roles in Society", in M. Barrett eta E. Buchanan-Barrow (arg.), *Children´s Understanding of Society*, Psychology Press, Hove.

Fagot, B. I. (1985): "Changes in Thinking about Early Sex-Role Development", *Developmental Review*, **5**, 83-98.

Freud, S. (1924): "La disolución del complejo de Edipo", in *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madril, 2748-2751.

————, (1925): "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica", in *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madril, 2896-2903.

Geary, D. (1998): *Male, Female: The Evolution of Human Sex Differences*, American Psychological Association, Washington, DC.

Kenrick, D. T. eta Luce, C. L. (2000): "An Evolutionary Life-History Model of Gender Differences and Similarities", in T. Eckes eta H. M. Trautner (arg.), *The Developmental Social Psychology of Gender,* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, 35-63.

———— eta Trost, M. R. (1993): "The Evolutionary Perspective", in A. E. Beall eta J. Sternberg (arg.), *The Psychology of Gender*, The Guilford Press, New York, 148-172.

Kohlberg, L.A. (1966): "A Cognitive-Developmental Analysis of Children's Sex Role Concepts and Attitudes", in E. E. Maccoby (arg.), *The Development of Sex Differences*, Stanford University Press, Stanford, 82-173.

Kuhn, D.; Nash, S.C. eta Brucken, L. (1978): "Sex-Role Concepts of 2 and 3 Years-Olds", *Child Development*, **49**, 445-451.

López, F. (1988): "Adquisición y desarrollo de la identidad sexual y de género", in J. Fernández (arg.), *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*, 45-71, Pirámide, Madril.

Martin, C. L. eta Halverson, C. F. (1981): "A Schematic Processing Model of Sex Typing and Stereotyping in Children", *Child Development*, **52**, 1119-1134.

———— eta Halverson, C. F. (1987): "The Roles of Cognition in Sex Role Acquisition", in D. B. Carter (arg.), *Current Conceptions of Sex Roles and Sex Typing: Theory and Research*, 123-137, Praeger, New York.

———— eta Little, J. K. (1990): "The Relation of Gender Understanding to Children's Sex-Typed Preferences and Gender Stereotypes", *Child Development*, **61**, 1427-1439.

Martinez, I. (1999): "Cultura, intersubjetividad y relaciones de género: normalizando mundos", in F. López *et al.* (arg.), *Desarrollo afectivo y social*, Pirámide, Madril, 319-336.

Mischel, W. (1966): "A Social-Learning View of Sex Differences in Behaviour", in E. Money eta Ehrhardt, A. (1972), *Desarrollo de la sexualidad humana*, Morata, Madril.

Poulin-Dubois, D. *et al.* (1994): "Infants' Intermodal Knowledge about Gender", *Developmental Psychology*, **30**, 436-442.

Powlishta, K. K. (1995): "Gender Bias in Children's Perception of Personality Traits", *Sex Roles*, **32**, 17-28.

Ramsey, P. G. (1995): "Changing Social Dynamics in Early Childhood Classrooms", *Child Development*, **66**, 764-773.

Ruble, D. N. eta Martin, C. L. (1998): "Gender Development", in W. Damon eta N. Eisenberg (arg.), *Handbook of Child Psychology III: Social, Emotional and Personality Development* [5. argitaraldia], John Wiley and Sons, New York, 933-1016.

Shaffer, D. R. (2002): *Desarrollo Social y de la Personalidad* [4. argitaraldia], Paraninfo, Madril.

Thompson, S. K. (1975): "Gender Labels and Early Sex Role Development", *Child Development,* **46**, 339-347.

Vasta, R.; Haith, M. eta Miller, S. (1996): *Psicología infantil*, Ariel, Bartzelona.

Welch-Ross, M. K. eta Schmidt, C. R. (1996): "Gender Schema Development and Children's Constructive Story Memory: Evidence for a Developmental Model", *Child Development*, **67**, 820-835.

BOSGARREN ATALA: Garapen morala

16. Printzipio eta arau moralak: definizio eta eredu teorikoak

Faustino Azazeta, Luis Mª Iturbide

16.1. ZER DIRA PRINTZIPIO ETA ARAU MORALAK?

Mota horretako galderei erantzuteko ez da batere kaltegarria filosofiara jotzea laguntza eske, filosofia baita eraikuntza edo konstruktu teoriko nagusiak aztertzen saiatzen den jakintza, *kategoria filosofikoak,* hain zuzen. Hartara, filosofiaren etika jakintza-eremutik begiratuta, gure ustez *morala* **kontzientzia sozialaren eraketa espiritual bat da** (beste eraketa espiritual batzuk: erlijioa, ideia politikoak, artea, ezagutza eta jakintza); bere funtzioa honako hau da: **gizarte-bizitzaren eremu guztietan giza jardunbidea *arautzea***. **Printzipio moral**en eta printzipio horien arabera aritzeko **arau moral**en araberakoa da arautze hori.

Arautze hori modu "espontaneo"an gertatzen da. Izan ere, zuzenbideak, herri-ohiturek, Estatuaren dekretuek, eta abarrek ez dituzte asmatzen printzipio eta arau moralak, horrelakoek giza jardunbidea arautzen badute ere, ez eta Jainkoak, Naturak edo Kosmosaren legeek ere. Aitzitik, gizateriak sortuak direnez, **gizalegetzat** hartzen dira printzipio eta arau moralak.

Printzipio eta arau horiek betebehar inpertsonal gisa bizitzen dira; ez ditu inork agindu, jendearen etsenpluek eta iritzi publikoak zuzentzen dituzte, eta horregatik, bederen, ez dago moral bat edo bestea onesterik edo gaitzesterik, indibidualista izan zein solidarioa izan.

16.1. irudia. Inmanuel Kant (1724-1804) (Argazkia: www.unperiodico.unal.edu.co)

Laburbilduz, *printzipio morala* honako hau da: **giza jardunbidea gidatzen duen inperatiboa**. Inmanuel Kant-ek proposatu zuenetik bi inperatibo bereizten dira, **kategorikoa** eta **hipotetikoa**. *Kategorikoa* litzateke **justifikaziorik behar ez duen, eduki moral zehatzik ez duen eta gizakiak inposizio gisa bizi duen inperatiboa**. Agindu moral unibertsala bilakatzeak eduki moral hipotetikoetatik independente den *betebeharra*ren bitartez jokatzea eskatzen du. Adibidez, Jainkoaren hitza betetzea. Aldiz, *hipotetikoa* da **printzipio ideal batetik**

ondorioztatzen den inperatiboa. Adibidez, zoriontasuna bizitzaren ideala bada, orduan zoriontasuna dakarren guztia egitea agindu morala bihurtzen da. Bestalde, *arau morala* honako hau da: **printzipio moralen mendean giza ekinbidea arautzen duen agindu eta debeku oro**.

Esandakoak ez du esan nahi garapen moralaz ari diren psikologoak ados daudenik guk proposatutako ikuspegi horrekin; guretzat, morala eta printzipio eta arau moralak zer diren baizik ez dugu azaldu. Baina, jarrera horrekin batean, honako hau ondoriozta daiteke: garapen moralari buruz etorkizunean egin daitezkeen ikerketek alderdi teoriko, filosofiko eta ideologikoak agerian jarri beharko dituztela, psikologia bakoitza zertaz eta nondik ari den jakin nahi badugu behintzat[1].

Ildo horri jarraituz, oso ariketa moral egokia litzateke eraikita dugun garapen moralaren psikologien zenbait alderdi deseraikitzen saiatuko bagina, uste baitugu garapen morala helduaroan ere garatzen dela. Horixe egin dute Teresa Cabruja Ubach-ek eta laguntzaileek *Psicología: perspectivas deconstruccionistas* liburuan (2005). Liburu horretan, egileek psikologiaren oinarrizko uste eta gai batzuk deseraikitzen saiatzen dira, hala nola nortasuna, neutraltasuna, emakumeen eta gizonen arteko aldea, patologikoa, zoramena, gorputza eta teknozientzia. Haien ekarriak eraikuntza sozialeko joeran, feminismoan eta azterketa diskurtsiboan oinarritzen dira. Bai, merezi du horrelako saioak egitea, asko baitugu jokoan partida horretan.

16.2. PRINTZIPIO ETA ARAU MORALEN EZAGUTZAREN GARAPENA AZTERTZEKO ERABILTZEN DIREN EREDUAK

Arestian esan dugu ez dagoela morala gaitzesterik. Hala eta guztiz ere, gizakien portaerak gaitzesten edo onesten ditugu. Zergatik? Gizakiak baduelako beste berezitasun bat, **autokontzientzia**. Hau da, gizakia gai da printzipio eta arau moralak ezagutzeko eta printzipio eta arau horien arabera jokatzeko (edo ez jokatzeko). Gizadiak sortutako ideia moraletan oinarrituz eta ideia horiek hazkuntza pertsonalaren prozesuan barneratuz, gizakiak bere jokabidea arautu eta bere testuinguruan gertatzen diren gauza guztien esanahi moralaz erabaki dezake. Baina badago besterik, gizakia bera gauza da printzipio eta arau moralak sortzeko, garatzeko eta aldatzeko, bere hazkuntzaz arduratzeko hain zuzen. Ondorioz, moralean gizakia ez da kontrol sozialaren objektu hutsa, moralaren subjektua ere bada, kontziente edo inkontziente izan.

Beraz, labur bada ere, zenbait ikuspegi psikologikotatik saiatuko gara aurkezten nola azaltzen den pertsonen garapen morala: *ikuspegi psikoanalitikotik, ikaskuntzaren ikuspegitik, ikuspegi kognitibo-ebolutibotik, pertsonen arteko harremanen ikuspegitik* eta *hermeneutikaren ikuspegitik.* Azalpen hori zenbait

1. Iritzi bertsukoak dira P. Kahn, 1991 eta J. A. Carranza eta A. J. Escudero, 1999.

alderdi teoriko eta metodologiko aztertuz egingo dugu. Eta, ikusiko dugunez, ikuspegi batek (psikoanalisiak) alderdi inkontzientea lehenesten du, eta beste ikuspegiek, jokabidea, ezaguera, pertsonarteko harremanetan gertatzen diren afektuak edo hizkuntza.

Bestalde, garapen morala ikertzen duten ereduek ez dute lortu ikuspegi osoa osagai inkontziente, kognitibo, afektibo eta jokabidezkoei buruz. Beraz, ikuspegi bakoitzak garapen moralari buruzko ekarri partikularrak egiten ditu, eta norberari ekarri horien artean aukeratzea dagokio (norberak dituen interes eta gogoen arabera aukeratzea, noski). Dena den, ahaleginduko gara zenbait hausnarketa eskaintzen, aukera hori ahalik eta ongien egin dezan.

16.2.1. Alderdi inkontzientea lehenesten duen psikoanalisi freudiarraren eredua

Psikoanalisi freudiarra ("freudiarra" diogu, freudiarrak ez diren psikoanalisiak ere baitira) lantzen duten eta psikoanalisi horren irakurketa berri bat proposatzen duten egileen ustez (psikoanalista frantsesen ustez, batez ere), moralak, giza gogoaren eraketan parte hartzen duenez, gizakide egiten gaitu eta kultura ahalbidetzen du. Freud-ek berak zioenez, erru-sentimendua omen da arazo nagusia kulturaren eboluzioan (1930). Urte batzuk geroago, Jaques Lacan-ek esan zuen inkontzientearen benetako estatutua ez dela ontologikoa, etikoa baizik (1964). Azkenik, aipamenetan ez luzatzearren, Jean Laplanche-k, psikoanalista frantsesa bera ere, honako hau proposatu zuen: ez dagoela berezko aurkakotasunik pultsiozkoaren (sexu-irrikakoaren) eta pertsonarteko harremanen edota pultsiozkoaren eta kulturaren izaeren artean (1987). Alegia, gizakien sexu-irrika ez da sortzetikoa, baizik eta pertsonartekoa, soziala eta kulturala.

16.2. irudia.
Jaques Lacan (1901 – 1981)
(Argazkia:
www.observaciones.sitesled.com)

Beraz, garrantzi erabakigarria dauka garapen moralak psikoanalisian. Hartara, psikoanalisiak ez du garapen moralaren alderdi bakarra aztertzen, jokabidezkoa, afektiboa, kognitiboa edo pertsonen arteko harremana. Aitzitik, ikuspegi osatuago batetik, sexualitatearen bilakaerak sorrarazten duen inkontzientearen sorrera, egitura eta funtzionamendua aztertuz, moralaren sorrera, egitura, funtzionamendua eta eragina ere aztertzen saiatzen da.

16.2.1.1. Alderdi teorikoak

Psikoanalisia eraikuntza teorikoak diren **Supernia** eta **Niaren ideala** instantziez baliatzen da garapen morala azaltzeko. *Instantzia* honela definitzen da: **gogoaren eraketaren azpiegitura oro, ezaugarri edo funtzio dinamikoak**

(eragileak) **eta topikoak** (leku, egitura edo sistemak) **egozten zaizkiona.** Niaren baitako bi instantzia horiek eta haien arteko harremanek osatzen dute azterbide moral psikoanalitikoa. Aldi berean, psikoanalisiak instantzia horiek beste instantziekin —Zerarekin, Niarekin eta Ni idealarekin— dituzten harremanak aztertzen ditu.

Supernia honako hau da: **aita-funtzioaren eraginez, aginduz eta debekuz eraturik dagoen instantzia.** Freud-ek bi dekretu eratzaile bereizi zituen: a) hordaren aita ukiezina da, eta b) aita horrentzat dira emakume guztiak. Horrek bi debeku eragiten ditu: parrizidioa eta intzestua, hain zuzen (1912-1913). Gaur egun, ordea, Lacan-ek **aita-funtzioa** proposatu zuenetik, gauzak beste modu batez ikusteko joera dago (1958). *Aita-funtzioa* honako hau litzateke, besteak beste: **gurasoen eta seme-alaben arteko sexu-harremanak galarazten** (etenda uzten) **dituen funtzio sinbolikoa**. Instantzia horrek agindu bat eta debeku bat ematen ditu: agindua, izan zaitez aita bezala; debekua, ez zaitez aita bezala izan. Agindua eta debekua elkarren aurka jarriak daude, beraz. Hartara, nork bere bizitza kontraesan horrek sortzen dion enigmak bultzatuta bideratuko du.

Superniaren funtzio nagusia honako hau litzateke: **nor bere garapena aipatutako aginduaren eta debekuaren arabera nola bideratzen ari den epaitzea**. Epaiaren arabera, instantzia horrek **zigortu** egiten du, eta **errusentimenduak** edo **Superniari buruzko larritasuna** sorrarazi; edo **txalotzen** du, eta **norberaren gogobetetasuna** indartu. Horregatik guztiagatik, Superniak kulturari bide egiten dio, kontzientzia morala eratzen baitu.

Niaren ideala honako hau da: **guraso-idealen eraginez, idealez antolaturik dagoen instantzia.** Instantzia horrek *norbera* idealaren, *beste* idealaren eta *harreman* idealen arabera ekiteko agindua ematen du. Haren funtzio nagusia honako hau litzateke: **nor bere garapena aipatutako ideal horien arabera bideratzen ari den balioestea Superniaren ikuspegitik**. Balioespenaren arabera, Superniak **gaitzetsi** egiten du, eta **lotsa** eta **gutxiagotasun-sentimendua** sorrarazi; edo **onetsi** egiten du, eta **norberaren estimua** eta **ausardia** indartu. Horregatik guztiagatik, Niaren idealak sexu-irrikaren alderdi suntsitzaileen sublimazio-prozesuan parte hartzen du, zeren eta pertsonarteko harremanetan inplikatuta dauden norberaren nartzisismoa, besteekiko identifikazioak eta gatazkak sinbolikoki arautzen baititu.

Eraikuntza teorikoak badira ere, “barneko behatzailea”, “barneko ahotsa”, “barneko agintea” edo “barneko epailea” metaforen bitartez adierazten ditu norberak instantzia horien eratorrien eraginak. Supernia / Niaren ideala sistemaren eta pertsonaren gainerako instantzia psikikoen banaketaren ondorio dira adierazpen horiek, norberak gutxiagotasunaren, lotsaren eta erruaren bitartez igartzen baitu instantzien arteko gatazka. Horrek, besteak beste, honako hau esan nahi du: ez dela aski norberaren moralaren osagai kontzienteak aldatzea norberaren morala aldatzeko, beharrezkoa baita instantzien arteko gatazka inkontzientea ere aldatzea.

Psikoanalisiaren ustez, haurrak Superniaren printzipio eta agindu moralez jabetzen dira, gurasoen edo horien ordezkoen Superniak beretuz (identifikazio-prozesu inkontzientea), nork bere erara antolatuz, hain zuzen. Identifikazio hori Edipo fasean gertatzen denez, *Supernia* **Ediporen oinordeko** dela esaten da.

Niaren ideala, berriz, honako bi fenomeno hauek bat egitean gauzatzen da: nartzisismoa, batetik, eta bestetik, gurasoen, horien ordezkoen eta talde-idealen identifikazioak. Nartzisismoa inplikatuta dagoenez, *Niaren ideala* **nartzisismoaren oinordeko** dela esaten da. Horiengatik guztiengatik, nekez aurkituko ditugu moraltasun bereko bi pertsona.

16.2.1.2. Alderdi metodologikoak

Ohikoa da metodologia psikoanalitikoa eta psikoanalisiaren metodoa (azterbidea eta sendabidea) gauza bera direla esatea. Ez da horrela. Psikoanalisiak badu edozein giza gertaera aztertzeko metodo orokor bat, metodo hipotetiko-deduktiboa, hain zuzen. Alde horretatik, ez da beste zientzietatik ezberdintzen. Ikergaiaz duen ikuspegiak bereizten ditu psikoanalisiaren metodo partikularra eta beste zientzien metodoak.

16.3. irudia. Psikoanalista bat lanean (argazkia: img.loquo.com).

Giza gogoa bitan banatua ikusten duenez —inkontzientea (deskodetu gabeko mezu enigmatikoak) eta kontzientea—, era horretako giza gogora egokitzen du metodo hipotetiko-deduktiboa. Horrenbestez, bi metodo orokor proposatzen ditu: **hermeneutikakoa** edo **"psikoanalisi aplikatua",** batetik; eta aldaketa psikikoa lortzeko metodo **arrazional-dialektikoa** (hitzen bidezkoa) edo **klinikoa,** bestetik. Noski, azkeneko hori da landuena eta aipatuena (psikoanalisia soilik edo "sendabide tipikoa" ere esaten zaio), eta besteari buruz —talde-psikoterapia psikoanalitikoaren kasuan izan ezik—, ez dago ia ezer sistematizatuta, zenbait saio metodologiko eta hamaika azterlan interesgarri baizik.

16.2.1.3. Zenbait hausnarketa psikoanalisiari buruz

Psikoanalisia arazo izan da beti Psikologia Akademikoarentzat —bai eta alderantziz ere, noski—: onartzen da psikoanalisiak baduela baliozko den zerbait, baina, "zientifikoki" lan egiten ez duenez, ezin da eremu akademikotik jorratu. Hori egia izanik ere, egia erlatiboa dela deritzogu, psikoanalisten lanean gaurko munduaren paisaia intelektuala aberastu duten osagai asko baitaude: psikoterapia bat, zeinak psikologia zehatz bat proposatzen baitu; gizakiaren errealitatearen ikuspegi bat; kulturaren eta sortze espiritualen interpretazio bat, eta garapen moralari buruzko interpretazioa, besteak beste.

Proposamen horiek erakargarri suertatzen zaizkie filosofiaren, medikuntzaren, artearen eta kulturaren hainbat ordezkariri, eta jendeari oro har (ez, ordea, psikologo askori). Baina elementu askok zalantza eta mesfidantza pizten dute zientziaren filosofoengan eta komunitate zientifiko-akademikoetan: proposamen horien zabaltasunak eta orokortasunak, jatorri klinikoa eta ez laborategikoa izateak, egiaztatuak edo ezeztatuak izateko zailtasunak, eta irautearren sortu den komunitate psikoanalitiko antolatuak.

Gure ustez, mesfidantza horrek paradigma zientifikoen arteko gatazka islatzen du, ez baita psikoanalisia era akademiko ortodoxo batean —era esperimental, enpiriko, kuantitatibo edo fisikalista batean— eratuta dagoen jakintza[2]. Hala ere, garapen moralari buruzko hermeneutikan oinarritutako eredu narratiboak zenbait aukera eskain dezake arazo hori gainditzeko (aurrerago azaltzen dira eredu hermeneutikoari buruzko gorabeherak). Ikuspegi horren arabera, kontakizuna errealitatea eratzeko bide bat da, gertaerei benetako zentzua emateko bidea, hain zuzen, eta hizkuntza esperientzia moralaren funtzionamenduaren bitarteko denez, kontakizunak garapen moralaren dinamika eta esperientzia adierazten eta islatzen ditu.

Beraz, kontuan hartuz psikoanalisi klinikoaren funts metodologikoa asoziazio askea dela —"*Esadazu burura datorkizun guztia*" eskatzen dio analistak analizatzaileari[3]—, analizatzaileak kontakizunak egingo ditu etengabe, eta kontakizun horietan islatuko ditu bere moralaren dinamika eta esperientzia. Badute, gure ustez, antzekotasunik psikologiaren metodo klinikoak eta metodo narratiboak. Baina, noski, ikuspegi narratiboari etekina ateratzeko, psikoanalistek horretan aritu beharko lukete. Eta hori ez da hain erraza, gaurko psikoanalistak "sendatzeaz" arduratzen baitira batez ere, eta ez hainbeste "enpirikoki" ikertzeaz[4].

2. Tortosa Gilen-en eta Mayor Martínez-en aburuz (2001), egoera horren azpian galdera hau dago: *Jakintza psikoanalitikoa zientifikoa ote da?*

3. Analizatzailea esaten diogu bere buruaren analisia analista baten gidaritzapean egiten duen pertsonari.

4. Salbuespenen artean, aipagarria da David Maldavsky-ren ahalegina. Egile hori saio psikoanalitikoetan azaltzen diren kontakizunen eta desiraren arteko harremanak aztertzen saiatu da hogeita hamar urteetan zehar (1993, 1998, 1999).

16.2.2. Jokabidezko alderdiak lehenesten dituen transmisioaren eredua

Transmisioaren teoriek **jokabide morala** hartzen dute eraikuntza teoriko nagusitzat, eta onartzen dute printzipio eta arau moralak, zeinahi izanik ere, berez biltzen direla jokabide horietan. *Jokabide morala* da **moraltzat hartzen den jokabide sozial oro**, hala nola tentaldien kontrako erresistentzia, gizartearen aldeko jokabidea eta jokabide altruista.

Aldi berean, ez-moraltzat hartzen diren jokabideak ere aztertzen dituzte: arauhaustea edo transgresioa, besteei min ematen dien jokabide oldarkorra, esate baterako. Hala ere, transmisioaren teoriak ez dira gertaera horietaz aritzen diren teoria bakarrak. Teoria horiek jokabidezko alderdiak lehenesten dituzte garapen morala ikertzeko garaian. Aldi berean, teoria horiek barneratze moralari buruzko zenbait alderdi ere ikertzen dituzte, erru- eta aitortze-erantzunak, esate baterako.

16.4. irudia. Besteei min egitea helburu duen jokabide oro ez-moraltzat hartzen da (argazkia: www.prensagratis.org).

16.2.2.1. Alderdi teorikoak

Transmisioaren teoriaren funts nagusia honako hau da: **moraltzat hartzen diren jokabideak ikaskuntzaren bitartez eskuratzen ditugula**; alegia, **errefortzuaren eta zigorraren bitartez**, beste edozein jokabide eskuratzen den bezalaxe. Beraz, gizakiok onarpena edo saria dakarten jokabideak izaten ditugu batez ere; aitzitik, arrakastatsu ez diren edo zigorra jasotzen duten jokabideak saihesten ditugu. Aldi berean, mekanismo horiek indartu egiten dira ondorioen arabera ikasteko dugun gaitasunagatik, bai eta inoren jokabideak dakartzan ondorioak aztertzeagatik ere.

Halaber, beste honako hau ere proposatzen dute: **jokabideren bat ikasteko ez dela ezinbestekoa jokabidea bera beti praktikatzea**. Gerta daiteke behatuz ikastea, ordezko behaketaren edo imitazioaren bitartez, alegia. Beraz, jokabide morala eskuratzeko oinarrizko hiru prozesu proposatzen dira: **baldintzatze**

klasikoa, baldintzatze eragingarria eta **behaketa bidezko ikaskuntza**. Dena den, paradigma kognitiboaren eraginez, onartzen da beste ikaskuntza-prozesu bat ere: **ikaskuntza kognitiboa.** *Informazioa prozesatzea*ren ildokoak izan dira prozesu hori gehien ikertu duten egileak.

Egile batzuek zenbait prozesu azpimarratzen dituzte, eta beste batzuek hainbat konbinazio onartzen dituzte. Hori guztia egile bakoitzaren erradikaltasun metodologikoaren eta ikertu behar duen jokabidearen konplexutasunaren arabera gertatzen da. Esate baterako, Mowrer-ek aldarrikatu zuen *larritasun* kontzeptu psikoanalitikoa nahiko gertu zegoela *baldintzatutako beldur* kontzeptutik, eta barne-herstura gutxitzearekin edo desagertzearekin batera horri lotutako jokabideak indartu egiten direla (1950). Beraz, egile horrek guraso-debekuak barneratzeko mekanismo bat proposatu zuen, haurrekin lan egin ez bazuen ere. Beste egile batzuek —Sears-ek (1958), Aronfreed-ek (1976)— gauza bera ikertu zuten gerora haurrekin.

16.5. irudia.
Pavlov txakur batekin lanean
(Argazkia: www.nxgirl.co.nz)

Ikaskuntzaren ildoko beste egile batek, Bandura-k hain zuzen, **errefortzu sozialean eta ereduen imitazioan** oinarritu zuen haurraren garapen morala. Ikuspegi hori 1963tik 1969ra bitartean landu zuen. Bestalde, Eysenck-ek zioenez —nortasunaren teorialari esperimentala bera—, kontzientzia moralaren eratzea **Pavlov-en baldintzatze klasikoaren bitartez azal daiteke** (1964); beraz, jokabide morala, ikasia izan beharrean, baldintzatutako zerbait da. Azkenik, Dodge-k, informazioaren prozesatzearen teorialariak, dioenez, gizarte-egoera jakin batean dauden gizabanakoek aldez aurretiko esperienziak dituzte gordeta oroimenean, eta gizabanakoaren erantzuna izango da esperientzia horien eta gizarte-egoera jakinaren arteko deskodetzearen, interpretatzearen, erantzun-bilatzearen, erabaki-hartzearen eta kodetzearen araberakoa (1986).

Ildo horietako egileen ustean, **ingurunea** erabakigarria da; nortasun-faktoreak edo bitarteko aldagaiak ez dira ia aintzat hartzen (nortasunaren ikertzaile esperimentala den Eysenck eta informazioaren prozesatzea lantzen duten egileak izan ezik), eta gizabanakoaren zeregina inguruneko **transmisioa**ren hartzaile pasibo izatea da. Horregatik, gizabanakoaren garapen moralean gertatzen diren aldaketek ez diote jarraitzen hurrenkera tinko bati, teoria ebolutiboek dioten bezala. Hartara, errefusatu egiten dute estadio moralen ikuspegia (Bandura, 1986). Gizabanakoarengan gertatzen diren aldaketa partikularrak inguruneko eraginen arabera gertatzen dira, gizabanakoari dagozkion esperientzia sozialen arabera, hain zuzen.

Egile gehienek azpimarratzen dute jokabide moralek **iraunkortasun apala** dutela. Iraunkortasun apal hori **dimentsio** eta **egoera** guztietan gertatzen omen da. *Dimentsioa*ri dagokionez, pertsona batek errespeta ditzake zenbait arau, baina ez

beste arau batzuk. Alegia, arauak errespetatzea edo ez errespetatzea kontingentea da. *Egoerei* dagokienez, pertsona batek bete ditzake zenbait arau lantegian, eskolan, baina ez etxean edo lagun taldean; zenbait pertsonari lagundu, baina ez beste batzuei. Beraz, ez omen dago jokabide moral egonkorrik, ez eta egoeren arteko egonkortasunik ere.

Horrek agerian jartzen du arazo bat: ekinbide moralaren **trinkotasuna**, alegia, pentsatzen denaren eta egiten denaren arteko trinkotasuna. Eta hori azaltzea da, hain zuzen, garapen morala ikertzen dutenen erronka nagusienetariko bat.

16.2.2.2. Alderdi metodologikoak

Ikaskuntzan oinarritutako transmisioaren aldeko teorialariek ikuspegi metodologiko positibistatik ondorioztatzen den prozedura "fidagarriena" erabiltzen dute: **esperimentua**. Ildo horretatik, oso leialak zaizkio metodologia mota horri. Dena den, beste metodo psikologikoak garatuz joan ahala, landa-azterketak, zuzeneko behaketak eta antzeko prozedurak ere erabiltzen dituzte. Beraz, ez da harritzekoa ikerketa enpiriko gehien argitaratzen dituzten egileak izatea.

16.2.2.3. Zenbait hausnarketa transmisioaren ereduari buruz

Transmisioaren alde badago ebidentzia enpiriko nahikorik. Zalantzarik gabe, ikas-prozesuek eragina dute pertsonen gizarte-jokabidean, jokabide zehatzen inguruan batez ere. Kasu horietan prozesu horiek funtzionatzen dute (oso ongi, gainera), hala nola gurasoen diziplina-tekniken aplikazioan eta, oro har, edozein gizarte-jokabide gauzatzeko aplikatzen diren zuzenketa-tekniketan (presondegietan, puntuko gidabaimenean, eskolan, eta abar).

Dena den, ikaskuntzaren teorialarien proposamenek *altruismo* eta *eraso* gisako jokabide moralak azaltzerakoan lortu dute arrakasta handiena. Oro har, mota horietako ikerketek oso argi azaltzen dute haurren gizartearen aldeko jokabidea sustatu egiten dela besteen egitateei behatuz eta errefortzuak zein zigorrak erabiliz.

Ikaskuntzaren teorialarien ustez, jokabide altruistak sustatzen dituzten prozesu berberek susta ditzakete jokabide oldarkorrak eta suntsitzaileak. Berez, eremu horretan agertzen dute teoria horiek argitze-indarrik handiena, telebistaren emanaldiei eta gurasoen diziplina-metodoei buruzko eremuetan batez ere. Eta honako hau ondorioztatzen dute: jokabide altruistak sustatzen dituzten errefortzu- eta modelatu-prozesuek erasotzen ikasteko ere balio dutela.

Bestalde, transmisioaren teorien problema nagusia, eta kritikatua izateko arrazoi nagusia, honako hau da: ikuspegi mekanizistari erreparatzen diotenez, ahaztu egiten dutela —salbuespenak salbuespen— marko teorikoa eratzea, beren filosofia morala kokatzeko. Horrenbestez, esate baterako, balio etikoak eta

moralak kanpoko ikuspegi batetik landu daitezke, pertsonak kontrolatzea eta gizartea babestea helburu duen kanpoko ikuspegitik (gaurko joera nagusia?), alegia. Ikuspegi horrek, kontserbadorea eta zinikoa aldi berean, azaldu gabe uzten ditu gizarte batean gertatzen diren aurrerapenak, baldin eta, aurrerapen horien transmisio-mekanismoetan akatsak egon direla-eta, azalpena ematen ez bada, behintzat.

Halaber, kanpoko transmisioan oinarritzen diren garapen moralari buruzko teoriek honako gai hau nabarmentzen dute: garapenaren erlatibotasuna. Hala, bada, pertsonen garapen morala inguruabarrei lotua dagoela eta determinista dela uste izateak bi ondorio ditu: bata, ez duela zentzurik garapen-estadioez galdetzeak; bestea, erlatibismo moralera jotzen dela.

Azken ondorio horrek eragin kezkagarriak ditu. Hau da, pertsonen garapen morala pertsona horiek bizi diren gizartearen isla besterik ez bada, gizarteen helburu, interes eta gustuen araberako moralak egongo dira. Horrek, nahiz eta lehenengo begirada batean atzematen ez bada ere, barneko kontraesana darama. Erlatibismo kulturala beste taldeekiko tolerantziari lotua dago, eta beste kulturak norberarena bezalakoak direla aldezten du. Ildo horretatik, nolabaiteko etnozentrismo "onbera" agertzen du zeharka. Baina, labainkorra da, esparru moralari eta etikoari aplikatzen zaionean. Mussolini-k, esate baterako, erlatibistatzat hartzen zuen bere burua, eta badakigu Pinochet ez dela epaitua izango Txilen egin zituen sarraskiengatik (eta, zeinek epaituko ditu Mendebaldeko kulturak Iraken eginiko sarraskiak?).

16.6. irudia. Pinochet diktadore hiltzailea ez da epaitua izango Txilen egin zituen sarraskiengatik (argazkia: www.junjan.org).

Ikus daitekeenez, datu etnografikoen inguruan epistemologia bat —praktika moraletan aldaketa kulturalak badaudela nabarmentzen duena— eratu nahiak, azkenean, kontraesan inozo edo paradoxa bat izateko arriskua du. Erlatibismo kulturalaren muinak desberdintasunenganako errespetua eskatzen du, elkarren

artekoa izan behar duen errespetua, alegia. Bizi-estilo guztien baliotasuna, eta ez bakarrarena, azpimarratzeak kultura bakoitzaren balioak baieztatzea dakar. Baina horrek proposamen kontraesanezkoak ditu. Hau da, kultura bakoitzaren sinesmenak eta balioak era berean onargarriak direla eta kultura jakin baten ikuspegitik ezin daitezkeela epaitu esaten denean, esaten da zer ez den egin behar (alegia, balio-judizio bat egin moralaren epistemologiari buruz). Bestela esanda, kultura guztien jokabideen, jarreren eta praktika sozialen aniztasuna erlatibismo moralaren ebidentziatzat hartzeak kontraesan inozoa dakar, oinarri moral jakin batzuetan oinarritzen baita. Azken batez, edozein ikuspegitatik begiratuta, iritzi moralez beteriko eztabaida bat litzateke.

Beste ikuspegi bat kontuan hartuz, transmisioaren teoriek badute *eraginpearen gezurrean* erortzeko arriskua. Formarik soilenean, gezur hori honako uste honetan datza: haurrak eskuratzen dutenaren eraginpean badaude, ondorioztatu behar da eskuratu duten hori zuzeneko ikaskuntzaren eraginez gertatu dela. Baina, argi dago ez dutela nahitaez lotuta egon behar eragiten duen hori eskuratzeak eta ikaskuntza zuzena izateak eskuratze-mekanismoa. Eraginpean egoteak balio dezake beste prozesu batzuk suspertzeko, eskuratzea ekarriko dutenak horiek ere. Esate baterako, Einstein-ek erlatibitatearen teoria edo Darwin-ek eboluzioarena proposatu aurretik, zientzialariek ez zituzten eskuratuak ideia horiek; aitzitik, ideia horiek azaldu zirenean eskuratu zituzten. Hortik, baina, ez da ateratzen kopiatze-mekanismo bat edo zuzeneko ikaskuntza bat, baizik eta, ziur asko, gogoetari, ulertzeari eta ideia horiek onartzeari buruzko ikuspegi berri bat.

Ororen buruan, transmisio moralaren teoriek bi poloko tentsio bati eusten diote. Alde batetik, eraginkortasun deskribatzaile eta aplikatzailea dago, eta, bestetik, argitze-esparru egokia proposaraz dezaketen gabezia teorikoak. Problemaren zati bat da garapen morala aztertzean zertaz ari garen (definizioa, ontogenesia eta epistemologia) mugatzeko interesa falta dela.

16.2.3. Arrazoibide morala lehenesten duten eredu kognitibo-ebolutiboak

Arrazoibide edo judizio moralaren garapena lehenesten duten teoriek **prozesu kognitibo-ebolutiboak** dituzte oinarritzat, uste baitute garapen moralak garapen kognitiboa duela euskarri. Labur esanda, gaitasun kognitibo orokorren garapenak baldintzatzen ditu arrazoibide moralaren gaitasunean gertatzen diren aurrerapenak, eta aurrerapen horiek jokabide moral helduagoak ekartzen dituzte. Gisa berean, pertsonarteko harremanetan **rolez jabetzeko gaitasuna** funtsekotzat hartzen da.

Beraz, beste alderdi batzuek —gatazka inkontzienteek edo gertaera afektiboek, kasu—, nagusi beste ikuspegietan, bigarren mailako lekua hartzen dute teoria kognitiboetan. Horrek ez du esan nahi baztertzen dituztenik jokabidearen eta arrazoibidearen arteko gorabeherak. Piaget-ek berak haurrengan gertatzen ziren paradoxak azpimarratzen zituen. Adibidez, arau batenganako errespetua agertu

ondoren araua ez betetzea, edo, adierazten den arrazoibide moralaren gainetik jokatzea. Beraz, gaurko teoria kognitiboen joerak ekintzaren eta arrazoibidearen arteko gorabeherak aintzat hartzen ditu.

16.2.3.1. Alderdi teorikoak

1930. urtearen inguruan, Jean Piaget-en lanek beste ikerketa-lerro bat zabaldu zuten moralaren esparruan (1932). Egile horren asmo nagusia *arrazoibide morala* aztertzea izan zen. Berez, honako hau izan zen ikergaia: **haurraren judizio hitzezkoaren edo teorikoaren eta jokabidea gauzatzean haurrak adierazten zituen judizio konkretuen arteko korrelazioa**; hau da, haurrak elkarrizketan agertzen zuen balio-judizioa eta haur horrek ekintza egitean aplikatuko zuena berdinak ote ziren.

Horrelako ikerketetan oinarrituz, Piaget-ek garapen moralaren teoria eratu zuen pixkanaka-pixkanaka. Haren ustez, haurra moralaz jabetzen da, bere praktika sozialetik abiatuz, **ekintzei eta pertsonarteko harremanei buruz arau-sistema bat eraikitzen** duelako. Behin sistema horren jabe dela, haurra bere praktika soziala arautzen hasten da. Sistema horren eraikuntza bi garapen-fase jarraitutan gertatzen da, eta fase horiek bi moral mota bereiziko dituzte: **heteronomoa** eta **autonomoa**.

Moral heteronomoa hauxe da: **obeditzea eskatzen duten eta eginbeharrak dakartzan haurraren kanpotik ezarritako arau zehatzen araberako morala**. Bosgarren urtearen inguruan hasten da garatzen, eta hamaikagarren urtera arte irauten du. Haurraren irudikapen egozentrikoaren eta helduaren autoritatearen arteko eragin-trukearen ondorio da moral horren izaera heteronomoa. Heteronomia moral horren adierazpen bat *errealismo morala* litzateke. Adibidez, araua zorrotz betetzea, arau horren zentzu orokorra aintzat hartu gabe.

16.7. Moral heteronomoan, haurrek kanpotik ezarritako arauak onartzen dituzte (argazkia: www.colmagno.com.br).

Haurrak eraikitzen dituen printzipio idealen mendean jarritako arau zehatzen araberako morala da *moral autonomoa*. Hamaikagarren urtearen hasieran hasten da garatzen. Piaget-ek zioenez, adina orientabide moduan hartu

behar da, aldakortasun handia baitago haurren adinaren eta aldaketa moralaren arteko erlazioan. Alegia, ezin ziren estadio argiak bereizi garapen moralean (1932).

Haurraren judizio moralaren eragileei dagokienez, bi funtsezko eragile bereizten zituen Piaget-ek: **garapen kognitiboaren maila,** bata, eta **haurrak besteekin duen harreman mota,** bestea. Helduekiko harremanek —presio-harremanek— autonomia morala garatzea galarazten dute neurri handi batean. Piaget-en ustez, moral autonomoa eskuratzeko, **zenbait muga kognitibo garatu** behar ziren, eta **adinkideekin lankidetza-harremanak garatu**.

Piaget-en lanek interesik sortu zuten zenbait egilerengan, baina ez ziren 1960ko hamarkada arte nagusitu. Hamarkada horretan, kognitibismoaren paradigma azaltzearekin batera, Piaget-en lanak berreskuratu ziren. Piaget-en teoria hori egiaztatzeko asmoz, zenbait egilek egin zituzten ikerketak nagusitzen hasi ziren, eta erreferentziazko bilakatu ziren ordutik aurrera —Kohlberg (1963), Turiel (1969), Rest, (1973)—. Beraz, garapen moralari buruzko gaurko ikerlan psikologikoak paradigma kognitibo-ebolutiboari egokitzen zaizkio neurri batean[5].

16.8. irudia. Piaget-en ustez, adinkideekiko lankidetza-harremanak erabakigarriak dira moral autonomoa gara dadin (argazkia: www.toy-icti.org).

Hartara, Piaget-en lanak eta beste zenbait egile (Platon, Sokrates, Durkheim, Dewey, besteak beste) oinarritzat hartuz, hirugarren kapituluan aipatu dugun Lawrence Kohlberg filosofo eta psikologo estatubatuarrak garapen moralari buruzko bere teoria eratu zuen (1963, 1969, 1981, 1984). Teoria horrek **justizia** eta **justiziaren inguruko alderdiak** hartzen ditu printzipio moral nagusitzat. Teoria horren arabera, honako hiru faktore hauek bultzatzen dute justiziaren inguruko *mailaz mailako arrazoibide edo judizio moralaren garapena*:

5. Neurri batean diogu, ikerketa franko egiten baitira psikoanalisitik, gizarte-psikologiatik eta antropologiatik ere.

- Arrazoibide moralaren garapenak ***garapen kognitibo*** **orokorreko urrats jakin batzuk behar ditu aldez aurretik**.
- *Gizarte-inguruneak* ***rolak eta ikuspegiak bereganatzeko aukerak*** eskaintzen ditu. ***Gaitasun hori gizarte-bizitzan parte hartuz lortzen da soilik***, txikitandik gainera.
- Faktore autonomo gisa ***gatazka kognitibo morala*** nabarmentzen da. Mailaz mailako garapenaren mugimendua hausnarketak eragindako berrantolaketaren bidez gauzatzen da, une bateko maila-antolaketan atzemandako kontraesanek bultzaturik.

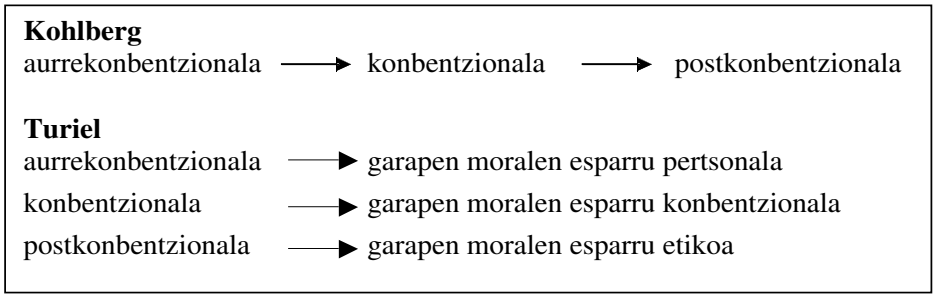
Kohlberg-ek proposatu zuenetik, arrazoibide moralaren hiru garapen-maila erabiltzen dira: **aurrekonbentzionala** (indibidualista eta heteronomoa), **konbentzionala** (arauek orientatua) eta **postkonbentzionala** (printzipioek orientatua). Gaur egun, terminologia hori zertxobait aldatu bada ere —aurrekonbentzionalari "pertsonala" ere esaten zaio, eta postkonbentzionalari, "morala"–, oinarrizko zentzuari heltzen zaio.

Maila edo *eremu* kontzeptua Kohlberg-en garapen-teoria kognitiboaren muina da. Mailak egiturak dira, **funtzioa duten barneko osagaien loturen sistema**. Egitura horiek gizabanakoek eraikitzen dituzte modu aktiboan (konstruktibismoa), eta, aldi berean, gizabanakoen eta ingurunearen arteko harremanen bidez garatzen dira (eragin-trukea). Maila bakoitza bi judizio-estadiotan banatzen da. Beraz, arrazoibide morala sei estadiotan banatzen du Kohlberg-ek.

- Lehenengo estadioak **arrazoibide heteronomoa** agertzen du. Zuzena honako hau da: arauak betetzea zigorra saihesteko, eta obedientzia berezko balio gisa hartzea.
- Bigarren estadioak **arrazoibide hedonista-instrumentala** agertzen du. Zuzena honako hau da: arauak betetzea norberaren interesetarako baliagarriak direnean soilik, eta besteei gauza bera egiten uztea.
- Hirugarren estadioak **pertsonen arteko harremanak aintzat hartzen dituen arrazoibidea** agertzen du. Zuzena honako hau da: harremanak zaintzea, eta konfiantza, leialtasuna eta esker ona arau moral bihurtzea.
- Laugarren estadioak **legearen eta ordenaren arrazoibidea** agertzen du. Zuzena honako hau da: betebehar sozialekikoak egitea, betiere gizartearen aginduaren eta ongizatearen arabera.
- Bosgarren estadioak **gizarte-itunaren eta gizabanakoaren eskubidearen arrazoibidea** agertzen du. Zuzena giza eskubideen ildotik jardutea da.
- Seigarren estadioak **printzipio etiko unibertsalen arrazoibidea** agertzen du. Zuzena printzipio etiko unibertsalen arabera ekitea da.

Estadio bakoitzak egitura bakoitzeko ***genesi-garai* bat eta *hobetze-garai* bat agertzen ditu, oreka erlatibo bat osatuz**. Egitura orokorrak garaiaren bukaeran bakarrik agertzen dira. Bada, halaber, *egituraren eta genesiaren arteko eragin-trukea*: egitura guztiek genesi bana dute (hurrenkera bati jarraituz eraikitzen dira), eta, beste alde batetik, genesi guztiak, egitura batetik abiaturik, beste egitura batera iristen dira.

Elliot Turiel-en iritziz (Kohlberg-en kolaboratzailea hasieran), **betebeharra ez da moraltzat hartzen konbentzio sozialtzat hartzen denetik**, bi maila horiek aldi berean eta modu independentean garatzen baitira garapenean zehar (1983). Hartara, Kohlberg-ek proposatutako ikuspegi progresiboko mailak —aurrekonbentzionala, konbentzionala eta postkonbentzioanala— hiru garapen-esparru bihurtzen dira: **pertsonala, konbentzionala** eta **morala**.



16.9. irudia. Kohlberg-en eta Turiel-en planteamenduak alderaturik.

Hiru esparru horiek elkarrekin ageri dira garapenean zehar, haurrek berek bereizten dituzte hasieratik, eta modu independentean bilakatzen dira landuago eta sofistikatuago. Bilakabide hori, ordea, ez zaio *banakako arrazoibidea*ri soilik egotzi behar, **gertaera sozialen bereizgarritasun**ei lotua azaltzen baita**, zeinetan gizakien arteko eragin-trukea gertatzen baita**.

Turiel eta lankideak ados daude Kohlberg-ekin esparru konbentzionala eta morala definitzeko irizpideen inguruan, baina beste printzipioak eransten dizkiote esparru moralari. Hartara, *morala*k pertsonarteko harremanen honako alderdi hauek lantzen ditu: **justizia, eskubideak, besteen ongizatea** eta **zaintza**; eta **derrigorrezkoa, objektiboa, orokorra eta testuingurutik independentea** dela irizten da (alegia, kontingenteak, testuingurukoak eta hautazkoak diren arau sozialez kanpokoa). *Konbentzionala*k bereizten ditu **adostasun sozialaren bitartez** —kontingenteak, testuingurukoak eta hautazkoak diren arau sozialak baliatuz— **bidezkotzat eta bidegabetzat hartzen diren ekintzak**. Bestela esanda, konbentzio batek sorrarazten du betebehar baten ideia, eta ez lege ideal batek.

16.10. irudia. Judith Smetana (Argazkia: www.psych.rochester.edu)

Zalantzarik gabe aipatutako alderdi horrek eragiten du kezkarik handiena garapen moralaz ari direnen artean. Alegia, ***konbentzionala* eta *morala* bereizteko garaian baliagarri izan daitekeen irizpidea**. Turiel-en eta Smetana-ren ustez, gertaeretan edo egoeretan dago esparru moralari eta esparru konbentzionalari zer ekintza dagozkien bereizteko printzipioa; hau da, giza ekintza bat esparru moralari ala esparru konbentzionalari dagokion erabakitzeko irizpidea gertaeretan edo egoeretan datza (1989).

Egile horien ustez, ekintza horien inguruko eragin-truke sozialaren bitartez haurrek honako hauek bereizten ikasten dute: **berezko izaera morala duten egoerak** —ongizatearekin, justiziarekin edo zaintzarekin zerikusia dutenak— eta **egoera konbentzionalak** —adostasun sozialak txartzat edo ontzat ematen dituztenak—. Areago, uste dute egoera moralen azpian dagoen arrazoibidea eskuragarriagoa dela haurrentzat. Ondorioz, arau moralak arau konbentzionalak baino lehenago ezagutzen omen dira; konbentzionalak geroago ezagutzen omen dira, haurtzaroaren erdiko urteetan (5-6 urtetik 11-12 urtera) (E. Turiel, M. Killen eta Ch. Helwig, 1987).

16.2.3.2. Alderdi metodologikoak

Metodologiari dagokionez, *esperimentu kuasi-naturala* eta *korrelazio bidezko ikerketa enpirikoak* erabiltzen dira batez ere. Gizabanakoari egoera hipotetiko batzuk aurkezten zaizkio istorio gisa. Istorio horietan, problema edo dilema moral bat planteatzen da (dilema horien adibideak III. kapituluko 3.2.2.3.2. atalean eta kapitulu honetako 16.3. atalean daude). Gero, erantzun egokiena zein den eta zergatik den adierazteko eskatzen zaio. Dena den, badago zenbait ezberdintasun egileen artean, dilemen balio ebolutiboari dagokionez. Hau da, istorioak gizabanakoaren adina kontuan hartuta eratzen direnez, istorio horietan proposatutako dilemek behaketa, elkarrizketa edo galdekizuna baldintzatzen dituzte.

Kohlberg-ek berak, justiziaren eremuko arazoei buruzko arrazoibide operatiboaren egituran gauzatzen diren transformazio sistematikoak ikertzeko, "Moral Judgment Interview" izeneko ikerkuntza-tresna asmatu zuen[6]. Elkarrizketa erdi egituratu horren helburu nagusia gizabanakoen arrazoibidearen oinarrizko osagaiak —eta egiturak— ezagutzea zen. Carol Gilligan-ek (Kohlberg-en laguntzailea hasieran) kritikatu egin zuen ikerkuntza-tresna horren alderdi teorikoa eta metodologikoa, esanez nolabaiteko diskriminazio sexista agertzen zuela (1982). Horrelako eta bestelako kritikak gainditu nahian, J. Rest-ek (Kohlberg-en kolaboratzailea)

6. Colby-k, Kohlberg-ek eta beste lankide batzuek bi liburutan argitaratu zuten ikerkuntza-tresna horren emaitzak balioesteko prozedura (1987).

beste tresna bat asmatu zuen: "DIT. Defining Issues Test" (1979). Test hori, zenbait berrikuntza izan arren, Kohlberg-en teoria ebolutiboan oinarritzen da, eta erabiltzen dituen estadioen banaketa eta ezaugarriak harenaren antzekoak dira[7].

Metodologia hori erabiliz ikerketa ugari egin dira, eta hainbat aldizkari espezializatutan argitaratu dira (E. Fuentes Palanca eta beste, 1999). Horien guztien berri ematea ezinezkoa zaigunez, erreferentzia gisa erabilgarri izan daitezkeen gaurko hiru idazlan aipatuko ditugu:

- *Investigación empírica sobre los factores básicos en el desarrollo del razonamiento moral* (E. Pérez-Delgado, 1995).
- *Psicología moral y crecimiento personal* (E. Pérez-Delgado eta Mª.V. Mestre Escrivá, 1999).

16.11. irudia. Maria Vicenta Mestre Escrivá, *Psicologia moral y crecimiento personal* liburuaren egileetako bat (argazkia:www.uv.es).

- ***Piaget-engandik Kohlberg-enganaino*** (C. Medrano, 2002).

Badaude beste idazlan batzuk, noski, baina gehienak ingelesez idatzita daude. Beraz, aipatutako hiru idazlan horietatik harago joan nahi izanez gero, hiru idazlan horietan bertan aurkitzen da nora jo.

16.2.3.3. Zenbait hausnarketa eredu kognitibo-ebolutiboaz

Teoria kognitibo-ebolutiboak jaso ditu Kant-en arrazionalismoari dagozkion bi problema: a) sortze moralen jatorriaren dinamika, b) sortze horien esparruak bereiztea eta banantzea. Lehenengo problema horri buruz nolabaiteko nahastea dago, zaila baita honako hau onartzea: batetik, morala (postkonbentzionala) egoeren esanahiaren arrazoizko eratzearekin lotuta dagoela eta, bestetik, konbentzionala gizarte-taldearen zigorren eta debekuen hautematearekin eta atzematearekin lotuta dagoela (hitz batez, erabakitzea zergatik arau jakin batek duen izaera

7. Ikus horren erabilera E. Pérez-Delgado, 1995.

morala). Hau da, morala izatearen ezaugarri hori arrazionaltasun hutsean oinarritzen bada, ez dauka zentzurik inguruneko eragileez galdetzeak; eta, kontraesan hori gainditzearren esaten bada egoera moralak ez daudela helduen zigor, agindu eta debekuetatik at, orduan gauzak bihurritu egiten dira.

Horrek morala eta konbentzionala bereizteari eta banantzeari buruzko problema dakar, ezin baitaiteke esan bi esparru horien mugak erabat argiak direnik. Problema horren alderdi bat litzateke garapen moralari bide egiten dion pentsamendua edo arrazionaltasuna eratzeari buruzko oinarri filosofikoa. Funtsean, garapen moralaren edozein teoriak honako hau azaldu nahi du: nola geureganatzen ditugun jokabide-arau eta printzipio moralak. Eta, zalantzarik gabe, hori izaten da sekula ahoskatzen ez den osagaia. Izan ere, giza gogoak ustezko arrazionaltasun komun batean oinarritutako ideia etikoak bakarka lor ditzakeela pentsatzeak dakar nozio horiek unibertsalak izango direla, nozio horiek sorrarazten dituen tresnaren (arrazoiaren) antzekotasuna dela-eta. Baina, Vygotsky-k esaten zuena onartzen bada (alegia, arrazoimen hori kulturarekin izandako eragin-trukearen emaitza dela) unibertsaltasunaren kontzeptuak erlatibizatu beharko lirateke.

Ikuspegi horretatik, bederen, gertaera bat moraltzat edo konbentzionaltzat hartuko da, gizabanakoak gertaera hori adimenean irudikatzen duen eragatik, eta ez gertaeraren beraren ezaugarriengatik. Eta, noski, irudikapen horretan eragin erabakigarria du edozein elkarreraginetan oinarritutako gizarte-ehunak. Beraz, pentsa daiteke morala eta konbentzionala bereiztea bera Mendebaldeko kulturaren emaitza dela. Berez, arauak adostuak, erlatiboak eta aldagarriak direla pentsatzea gure kulturako gizabanakoen ezaugarria da batez ere, eta, funtsean, gizarte-hitzarmenaren baliagarritasunari buruzko sineste demokratikoaren azalpena da, hitzarmen horren ondorioz pertsonak libreki batu edo banantzen baitira eta bizikidetzarako arauak jartzen baitira. Aldiz, hinduek, esate baterako, sinetsi ohi dute arauak lege naturalaren emaitzak direla. Eta, gainera, esan daiteke, daturik bada-eta, arrazoibide moralean gertatzen den aldaketaren norabidea kultura jakin baten norabidearen araberakoa dela.

16.2.4. Pertsonarteko harremanak lehenesten dituzten ereduak

Psikoanalisiaren, transmisioaren teorien eta teoria kognitibo-ebolutiboen mugak eta hutsuneak direla eta (gatazka inkontzientea arakatzeko metodologia enpiriko positibistaren ezina; ikuspegi ebolutiboa kontuan ez hartzea; zeri esaten diogun morala eta zeri konbentzionala), zenbait egile bestelako ikuspegiak eskaintzen saiatu izan dira. Horietako batzuk, Vygotsky-ren ikuspegi *soziohistorikoa* aintzat hartuz, garapen moralari buruzko **komunikazio sozialaren teoria** proposatu dute (Shweder eta kolaboratzaileak, 1987). Egile horien ustez, familia-ohituren eta gizarte-praktiken testuinguruan, helduek interpretazio moralak eskaintzen dizkiegu haurrei eguneroko gertakizunei buruz, mezu emozional inplizituen zein hitz-truke esplizituaren bidez. Beraz, haurrek gertaera horietaz

egiten dituzten birsorkuntzek bitartekotza kulturalak (sinbolikoak) zeharkatzen dituzte, ezkutuko kurrikulu baten antzeko bitartekotza kulturala, hain zuzen.

Beste egile batzuek *emozio* kontzeptua berreskuratu behar dela diote, giza espeziaren eboluzio filogenetikoak sortutako osagaia den neurrian (Glassman eta Zan, 1995). Ikuspegi horren premisa honako hau da: gizakiek senezko joera garatu dugula erasoari, bidegabekeriari eta antzeko estimuluei erraietatik erantzuteko. Ikuspegi horren alde daudenen artean Martin L. Hoffman dugu. Egile horrek uste du haurtxoek badutela besteen emozioei erantzuteko gaitasuna enpatiari esker, emozio horiek ulertzen ez badituzte ere. Hartara, Hoffman-ek enpatiak gizartearen aldeko jokabidea nola eragin dezakeen eta enpatiak printzipio moralekin zer harreman dituen saiatzen da azaltzen (aurrerago ikusiko dugu hori).

Dena dela, ikuspegi horien uste nagusia honako hau da: **pertsonen arteko harremanen bitartez eskuratzen dugula arau sozialen ezaguera morala**. Hori dela-eta, gizartearen eta gizakien arteko harreman konplexuak agerian jarri behar dira, ez baitago garapen morala argitzerik horietako osagai bat baztertzen badugu. Esate baterako, lehiakortasuna gero eta onartuago dagoen balioa da gizartean, baina horrek ez du esan nahi pertsonarteko mailan hala denik, ez eta maila pertsonalean ere. Beraz, eremu ekonomikoan oso lehiakor den enpresaburu batek, beharbada, ez du nahitaez balio hori erabiltzen bere familiaren testuinguruan. Nonbait, pertsonarteko harremanetan eratzen den afektibotasunak badauka eraginik. Bada, Martin Hoffman dugu horrelakoak aztertzen saiatzen ari direnetako bat.

16.12. irudia. Pertsonarteko harremanak lehenesten dituzten ereduen arabera, harremanen bitartez eskuratzen dugu arau sozialen ezaguera (argazkia: www.pembrokehill.org).

16.2.4.1. M. Hoffman-en teoria, enpatia lehenesten duena

Martin Hoffman-ek urteak daramatza diziplina-teknikek eta emozioek garapen moralean duten eragina aztertzen (1967, 1983, 1987-1992, 1994, 2000). Emozio

moralei dagokienez, enpatiak eta erru-sentimenduak gizartearen aldeko jokabidea sustatzeko duten eragina nabarmentzen du egile horrek, eta sakon aztertu du **enpatiaren garapenak garapen moralean duen eragina**.

Hoffman-en ustez, enpatia da **norberaren egoerarekin barik inoren egoerarekin ados dagoen erreakzio afektiboa**. Hoffman-ek dio *enpatia* hautespen naturalaren emaitza dela. Ondorioz, biktimarengandik datozen atsekabezko estimuluek norberagan erreakzio plurideterminatua izan behar dute. Hartara, enpatiaren bost eragile bereiz daitezke; hiru eragile hitz-aurreko, automatiko eta nahigabeko dira: **mimetismoa, baldintzatze klasikoa** eta **asoziazio zuzena**. Beste bi eragileak kognitiboak dira: **arte bidezko asoziazioa** (hizkuntzarena) eta **bestearen lekuan jartzea** (*role- or perspective taking*).

Laburbilduz, *samin enpatikoa* **giza erreakzio plurideterminatua da**. Hitz-aurreko hiru modalitateek (mimetismoak, baldintzatze klasikoak eta asoziazio zuzenak) bizitza osoan irauten dute, eta nahigabekoak direnez, ezin dira ekidin. Beste biak, aldiz, atzeratu edo ekidin daitezke, baita nahita kontrolatu ere, baina, behin abian jartzen direnean, gaitasun enpatikoa areagotzen dute, eta bertan ez diren pertsonen alderako enpatia sustatzen dute.

Behin samin enpatikoaren eragileak eta garapen soziokognitiboa —inorenganako zentzu soziokognitiboaren garapena—lotzen direnean, honako garapen-eskema honen arabera garatzen da enpatia: a) **jaioberriaren erreakziozko negarra,** seigarren hilabetera arte; b) **samin enpatiko egozentrikoa,** lehenengo urtearen amaieran; c) **samin enpatiko kuasi-egozentrikoa,** bigarren urtearen hasieran; d) **benetako samin enpatikoa,** bi urte eta erditik hamargarren urtera arte; eta e) **egoeraz gaindiko samin enpatikoa,** froga erabakigarririk ez badago ere, ustez, bederatzi eta hamargarren urteen inguruan garatzen hasiko litzatekeena (Hoffman-ek *enpatiaren estadio ebolutiboak* esaten die, eta aurrerago deskribatuko ditugu).

Azkenik, biktimaren ondoezaren zergatikoari erreparatuz gero, behatzailearen enpatia bihur daiteke **samin sinpatetikoa** edo **gupida, erru-sentimendua** —behatzaileak eragiten duenean biktimaren ondoeza—, **hira enpatikoa** —beste norbaitek eragiten duenean biktimaren ondoeza—, eta **bidegabekeriazko sentimendu enpatikoa** —biktimaren ondoezaren eta izaeraren artean kontraesanak gertatzen direnean—.

Enpatiaren ikuspegi horretan oinarrituta, Hoffman gizartearen aldeko jokabidearen teoria orokor bat ontzen saiatzen da, bai eta enpatia printzipio moralekin harremanetan jartzen ere (2000). Gizartearen aldeko jokabideari dagokionez, Hoffman-ek honako ondorio hauek eskaintzen ditu, betiere gizartearen aldeko motibo gisa:

a. Samin enpatikoak biktima laguntzera bultzatzen du.

b. Samin enpatikoa laguntza baino lehenago gertatzen da.

c. Lagundu ondoren laguntzailea hobeto sentitzen da.

Horiek horrela, badirudi gizakiok laguntzeko prest gauden makina gupidatsuak garela, samin enpatikoz beteak; ez da horrelakorik, noski. Ez gaude laguntzeko prest beti. Zergatik? Batetik, beste pertsona batzuk egoteak eragotz dezakeelako laguntza ematea, ez ikusiarena egiten baitugu. Esate baterako, hainbeste jende istripu baten inguruan badago eta inork ez badu laguntzen, pentsa liteke gertaera hori, istripua, ez dela hain larria. Bestetik, bakarrik dagoen pertsonarengan laguntza emateko asmoa zapuztu daiteke hainbat motiborengatik: beldurragatik, diruagatik, denbora-galtzeagatik, eta abarrengatik. Gainera, norberak egin beharko lituzkeen sakrifizioei handiegi iritziz gero, enpatia sentitzeko aukerari berari ateak ixten zaizkio.

16.13. irudia. Hoffman-ek nabarmentzen du enpatiak eta erru-sentimenduek gizartearen aldeko jokabidean duten eragina (argazkia: ruibebiano.net).

Bestela esanda, gizartearen aldeko jokabideak gatazka bat azaleratzen du: **laguntzeko nahiaren** eta **motibo egoistaren arteko gatazka**. Beraz, Hoffman-en iritziz, enpatian oinarritutako gizartearen aldeko jokabideak benetan indartsua behar du izan, laguntza eskainiko badugu. Eta, gainera, ez da oinarritzen norberaren saminean, bestearenean baizik.

Printzipio moralei dagokienez, Hoffman-ek dio unibertsaltzat har daitezkeen hiru printzipio moral daudela:

- Justizia/zuzentasuna (*equity*). Banatzailea batez ere (banatze-justizia, alegia). Kohlberg-ek proposatzen du horrelako psikologia, besteak beste.
- Onginahi inpartziala / begirunea (*caring*). Guztien ongizaterako kezka, alegia. C. Gilligan dugu, besteak beste, joera horren jarraitzaile psikologiaren eremuan.

- Gizarte-ordenari eustea. Hobbes-en teoriaren ondorioa. Horren arabera gizabanakoa ez litzateke ezer izango gizarterik gabe.

Hiru printzipio horiek idealak dira, lortu behar diren printzipioak, ez berez emanak. Batak ez ditu besteak ukatzen, baina gatazkak pitz daitezke haien artean, kasu konkretuei aplikatzeko garaian. Kohlberg eta hainbat psikologo justiziaz/zuzentasunaz arduratu dira, eta gizarte-ordenari buruz ez dago psikologoen ekarri apartekorik. Baina Hoffman-en ustez, psikologoek arduratu behar dute onginahiaz/begiruneaz, printzipio horietan adierazten baitira afektuen eta enpatiaren gorabeherak.

Bestalde, afektu enpatikoak pizteko ez da ezinbestekoa biktimaren presentzia materiala; aitzitik, beste egoera batzuetan ere piztu egin daitezke. Zergatik da hala? Hoffman-ek honako zergatiko hauek azaltzen ditu:

- Gizakiok **gertaerak irudikatzeko gaitasuna** daukagunez, irudikatutako gertaerak afektua eragin dezake.
- Gizakiok **estimuluak itzultzeko eta irudikatzeko gaitasuna** daukagunez, besteei eragiten dieten estimuluak irudikatzeko gaitasuna daukagu.
- Gertaeren esanahi semantikoak aktibazio autonomoko estimulu baldintzatu bihur daitezkeenez, hitzak ere estimulu afektibo bihur daitezke.

Beraz, afektu enpatikoak pitz daitezke hizkuntza erabiliz edo bestearen lekuan jarriz. Horrek esan nahi du ez dela nahitaezkoa biktima aurrean egotea, aski litzatekeela biktimari buruzko informazioa edukitzea. Informazio hori gurasoek, irakasleek, prentsak zein telebistak eman dezakete; edo, norbera hitz egiten, eztabaidatzen edo pentsatzen ari denean lor daiteke (abortuaz, arrazakeriaz, eutanasiaz, eta abarrez). Jarduera horiek egiten direnean, norberari gogora badatorkio norbaiten ondoeza, orduan irudika genezake inoren ondoeza.

16.14. irudia. Afektu enpatikoa gerta dadin, aski da biktimari buruzko informazioa edukitzea (argazkia: www.newspaperdesigner.com).

Noski, egoera horiek ikuslearen ereduarenak (biktimari behatzen dionarenak) baino konplexuagoak dira. Batzuetan, elkarren aurkako printzipioek eta motiboek hartzen dute parte; beste batzuetan, kezka pragmatikoak azaltzen dira. Ondorioz, konplexutasun horrek indarrik gabe utz dezake irudikatutako gertaera, eta aktibatutako afektu enpatikoak gutxiagotu.

Dena dela, printzipio moralak abstrakzioak badira ere, biktimek eta biktima izan daitezkeenek lehentasuna dute ekintza errealetan gauzatu behar direnean, eta, ondorioz, afektuek garrantzia hartzen dute. Hoffman-ek dioenez, enpatiak honako egoera hauetan du eragina onginahi- eta justizia-printzipioetan:

- Haurtzaro enpatikoan.
- Biktima hasieratik nagusitzen den eta norbera identifikatzen den egoeretan, bai eta biktima geroago azaltzen bada ere.
- Dilema moraletan, afektuz beteriko irudikapenek parte hartzen dutenean.

Azkenik, merezi du nabarmentzea zer proposatzen duen Hoffman-ek errusentimenduari buruz (1982). Egile horren ustez, erru mota bat dago, "benetako" errua edo "pertsonartekoa", erantzun enpatikoan sustraitzen dena. Beraz, erantzun enpatikoa aldez aurretik programatutako erantzuna den neurrian, erantzun enpatikotik eratortzen den erruzko erantzuna ere unibertsala izango da. Ikuspegi horretatik, "erru naturala"z hitz egin daiteke, unibertsala izan daitekeen errusentimenduaz, hain zuzen.

16.2.4.2. Alderdi metodologikoak

Metodologiari dagokionez, Hoffman-ek enpirikotzat hartzen diren zenbait metodo erabiltzen ditu: esperimentuak, korrelazio-azterketak eta epe luzeko azterlanak. Baina, ikerketaren hutsuneak betetzeko eta ikerketa horiei ahalik eta egiantzik handiena emateko, anekdota ugariz baliatzen da, urteetan zehar eginiko elkarrizketetan bildutako anekdotez zein egunkarietan, aldizkarietan, liburuxketan, ikasleen erantzunetan eta zuzeneko behaketetan atzemandako anekdotez. Noski, anekdota horiek baliagarri izan daitezke, baldin eta gertaera bakartuak ez badira, eta aztertzen diren kontzeptuei egokitzen bazaizkie.

XX. mendeko azken hamarkadetan, enpatiaren alderdi kognitiboak eta afektiboak integratzeko saioen ondorioz (M.H. Davis eta S. Franzoh, 1983), zenbait test sortu ziren. Horietako bi gaztelaniara itzuli dira, Bryant-en *Index of Empathy for Children and Adolescents* (1982), eta, Davis-en *The Interpersonal Reactivity Index,* (1980)[8]. Tresna horiek honako hau ikertzeko erabili izan dira: joera enpatikoaren, gizartearen aldeko arrazoibidearen eta laguntzazko jokabidearen arteko harremana.

8. Ikus horiei buruzko erreferentzia V. Mestre Escrivá eta beste egile batzuk (1999).

16.15. irudia. Zenbait tresna erabili izan dira aztertzeko joera enpatikoaren, gizartearen aldeko arrazoibidearen eta laguntzazko jokabidearen arteko harremana (argazkia: www.bandapilot.org.uk).

Test horiek erabiliz egiten diren ikerketetan oinarrituz, ikuspegi kognitiboa eta ikuspegi afektiboa lotzen saiatzen diren azterlanak sortzen ari dira (Gibbs, 1991). Horietako azterlan batean (V. Mestre Escrivá eta kolaboratzaileak, 1999b), N. Eisenberg-en gizartearen aldeko jokabideari buruzko ikuspegia aurkezten eta aztertzen da (N. Eisenberg, 1979). Azterketa horretatik honako ondorio hauek nagusitzen dira:

- Nabarmena da arrazoibide moralak, gizartearen aldeko jokabideak eta enpatia-konstruktuek duten garrantzia gizartearen aldeko arrazoibide moralean.
- Gizartearen aldeko arrazoibide moralen kategoriek ez dute izaera hierarkikorik.

Beraz, arrazoibide moralaren garapena progresiboa ez izatea bat dator Eisenberg-en beraren eta Shell-en ikuspegiarekin (1986). Ikuspegi horrek, Kohlberg-en teoriak ez bezala, honako hau aldarrikatzen du: gizartearen aldeko arrazoibide moralaren mailak ez direla hierarkikoak, egitura integratuak edo sekuentzia aldaezin eta unibertsalak.

16.2.4.3. Zenbait hausnarketa Hoffman-en ereduaz

Hoffman-ek proposatzen duen afektu enpatikoari dagokionez, argudia daiteke izan daitezkeela egoeraren ezagueran oinarritzen ez diren erreakzio moralak, oinarrizko sentimenduek edo senek sortutako erreakzioak hain zuzen (errusentimendua, esate baterako). Beraz, arau-hauste baten kontrako erreakzioak ez dakar, berez, hauste hori ulertu beharra; izan ere, arau-hauste horrek dakartzan ondorioen aurreko erantzun emozionala izan daiteke, besterik gabe. Baina morala al da hori?

Halaber, zer neurritan eratortzen da errua enpatiatik? Horri buruz ikerkuntza enpiriko gutxi egin den arren, zenbait azterlan, erru-sentimenduak enpatiatik eratortzen direla egiaztatu ez arren, bi erreakzio emozional horien arteko loturaren alde agertzen dira, eta aditzera ematen dute errua biziagoa izan daitekeela, norberaren ekintzak jasaten dituen biktimarenganako samin enpatikoa piztuz gero (Thompson eta Hoffman, 1980). Halaber, Tagney-ren zenbait azterlanek lotura horren aldeko oinarri gehigarria eskaintzen dute. Tagney-k aurkitu zuen bazegoela korrelaziorik inorenganako enpatia izateko joeraren eta errua sentitzeko joeraren artean (1991).

Badago, beraz, nolabaiteko oinarri enpirikoa erruaren eta enpatiaren arteko harremanari buruzko Hoffman-en planteamendu teorikoen alde. Planteamendu horiek oso interesgarriak dira, aditzera ematen baitute, arestian esan dugunez, badagoela nolabaiteko oinarri naturala (inkontzientea?) erru-sentimenduetan. Jakina, planteamendu horiek onartzeak ez du esan nahi honako hauek ukatzen direnik: batetik, badagoela erantzun enpatikoa eragotz dezaketen faktore asko (biktimaren ezaugarriak, biktimari gertatzen zaionari buruz biktimaren beraren ardurari buruzko egozpenak, biktimarekiko distantzia geografikoa, eta abar), eta, bestetik, faktore askok ere oztopa dezaketela errua sortzea (era askotako defentsa-mekanismoak: ukatzea, proiekzioa, eta abar). Adierazi nahi da, besterik gabe, badagoela errudun sentitzea, besteak beste, besteei min egiten zaienean.

Hala ere, komeni da baieztapen hori zehaztea. Zahn-Waxler-ek, Robinson-ek eta Emde-k (1992) ondorio hauek atera zituzten, biki unibitelinoek eta bibitelinoek 14, 20 eta 24 hilabetean izandako erru-, lotsa-, hira-, beldur- eta tristura-erreakzioak azterturik: erru-sentimenduek, beste emozio negatibo batzuen aldean, oso goiz azaltzen dutela ingurunearen eragin ahaltsua.

16.16. irudia. Zahn-Waxler-ek, Robinson-ek eta Emde-k biki unibitelinoekin eta bibitelinoekin ikerketak egin zituzten, inguruneak haurren erreakzioetan duen eragina aztertzeko (argazkia: L. Reizabal).

16.2.5. Hermeneutikan oinarritzen den eredu narratiboa

XX. mendeko azken hamarkadetan ikuspegi narratiboa bide garrantzitsu bilakatu da esperientzia eta garapen morala ulertzeko. Beraz, esate baterako, gertatutakoa kontatzeko eskatzen dugu, zer gertatu den benetan jakin nahi dugunean. Kontakizuna, beraz, errealitatea eratzeko bide bat da, gertaerei benetako zentzua emateko bidea, hain zuzen.

16.2.5.1. Alderdi teorikoak

Hizkuntzak esperientzia eta esanahia eratzeko duen eraginari esker, garapen moralaren ikuspegi narratiboak onartzen du **semiotika eta hizkuntzalaritza bitarteko direla pentsamenduetarako, sentimenduetarako eta ekintzetarako**. Beraz, kontakizunetan biltzen dira harremanak, hautabideak, ondorioen iragarpenak eta egindakoaren ebaluazioak. Gainera, hizkuntza esperientzia moralaren funtzionamenduaren bitarteko denez, narrazioak garapen moralaren dinamika eta esperientzia adierazten eta islatzen ditu.

Horretan oinarrituta, A. Bolívar-ek garapen moralari buruzko ikuspegi hermeneutikoa nabarmentzen du (1999). Gizarte-zientzietan hermeneutikak hartu duen garrantzi handia dela-eta, ekintzak testutzat hartzen hasi dira. Ekintzaren asmoak, motiboak edo xedeak mamitu egiten dira, balioespenezko hizkuntza jakin batean adierazten direnean, ekintza horiek ulertzeko bidea eskainiz. Noski, gertaerak irakurtzen dituzten hermeneutikak zeharo ezberdinak izan daitezke: feminista/matxista, pertsonartekoa/autonomoa, komunitarioa/indibidualista, zientifiko-teknikoa/artistikoa, eta abar. Beraz, ezinbestekoa da zein hermeneutikatatik edo lekutatik hitz egiten ari garen jakitea, moraltasuna ulertuko bada.

16.2.5.2. Alderdi metodologikoak

Eredu narratiboa hermeneutikako ikertze-metodoan txertatzen da, esperientzia moralaren ezaugarri kognitiboak, afektiboak eta ekintzazkoak batera ulertzeko. Norberaren bizipenak kontatzea batetik, eta kontatutako gertaerak/ekintzak kontalariek kontatzen dituzten istorioen argitan irakurtzea (alegia, interpretatzea) bestetik, ikerbide berezia bihurtzen da. Beraz, bizitza morala ekintza bidezko kontakizun bihurtzen da, eta ikerlanaren zeregina izango da istorioak kontatzeko eskatzea eta judizio moralak formulatzea, eta ikerlariaren eta ikertuaren arteko aztertze/ulertze jokoaren bitartez istorio/kontakizun berriak eratzea.

Dilema moral hipotetikoen ordez, ikerkuntza narratiboak —autoinformeak, elkarrizketa irekiak eta beste narrazio forma batzuk erabiliz— aztertzen du kontatzen dituzten pertsonek beren esperientzia moralak nola. Ikertzaileak murgildu behar du jendeak bere munduari eta bizitzari esanahia emateko erabiltzen dituen sinboloetan. Ikerkuntza narratiboa **kontakizun partekatu bat elkarrekin eratuz** hasten da gehienetan, eta horrek harreman simetriko eta konfiantzazkoa eskatzen du ikerlariaren eta ikertuaren artean.

16.17. irudia. Ikerkuntza narratiboak aztertzen du nola kontatzen dituzten pertsonek beren esperientzia moralak (argazkia: www.unesco.org).

Nork bere bizitzaz edo gertaeraz eginiko judizioak bildu ondoren (datuak bildu), datu horiek aztertzen dira. Hasieran, ikertzaileak narrazioaren irakurketa orokorra egiten du (testuingurua, bilbeak, ezaugarriak). Gero, elkarrizketan islatzen diren osagai kognitiboak hartzen ditu ardatz; hurrena, osagai emozionalak hartzen ditu kontuan; gero, ekintzak edo portaerak nabarmentzen ditu. Azkenik, narrazio osoa "irakurtzen" da, pentsamenduaren, afektuaren eta ekintzaren arteko loturak azpimarratuz batez ere.

Ikertze-tresna izateaz gainera, narrazioa garapen moralaren gida ere bada, narratzeko gaitasuna areagotu, nork bere ekintzez kontzientzia hartu, bestearenganako sentiberatasuna eta kezka sorraraz baititzake. Carol Gilligan-ek (1982), esate baterako, nerabeek abortuari buruzko narrazioetan hartuko lituzketen erabakietan oinarrituz, garapen moralaren honako sekuentzia hau eratzen du: Nia zaintzea biziraupen pertsonala ziurtatzeko (moral aurrekonbentzionala); besteak zaintzeaz arduratzea, norbera ongi ikusia izateko (moral konbentzionala); norbera eta besteak zaintzea, eragin-trukearen ondorio den aldetik (moral postkonbentzionala).

Mark Freeman-ek (1993) dio, modalitate autobiografikoak aztertuz, kontakizun ulergarriagoetara igarotzen dela: *hasieran*, desegokia den zerbait **atzematen** da, eta problematik **aldentzeko mugimendu** bat gertatzen da; *gero*, problema horretaz gogoeta eginez, narratzaileak kontakizuna **eratzen** du, eta **zenbait aldaketa** egiten ditu istorioa kontatzeko eran; *azkenik*, problemaz **jabetzen** da.

Ildo bertsutik, P. Ricour-ekin batean (1987), honako hiru fase hauek osatuko lukete entzulea edo irakurlea aintzat hartzen duen kontakizuna: 1) bizi izandako esperientziak eraginda, kontaketaren **aurreirudiko** fasea; 2) kontaketak entzulearengan sor dezakeen jakin-minak eraginda, bizi izandako esperientzia **konfiguratzeko** fasea; 3) esperientzia **berriro pentsatzea** irakurketaren bitartez. Alegia, entzuleak edo irakurleak bitarteko gisa erabiltzen du testua.

16.2.5.3. Zenbait hausnarketa ikuspegi narratiboari buruz

Ikuspegi narratiboak ondorio aipagarriak ditu heziketa moralean. Dilema moral hipotetikoak erabili ordez, gelaren barnean zein gelaren kanpoan bizi izandako gatazka moraleko arazo errealetan estrategia didaktikoak sartzen ditu.

Kontuan hartuz garapen moralean berbaldi-hizkuntzak duen garrantzia, hezitzaileek (gurasoek, irakasleek) saiatu behar dute ikasleek istorioak eta kontakizunak truka ditzaten, elkarrizketako harremanak sustatuz eta haietan parte hartuz. Kontatutako istorioan ikasleak bere ekintzen ardura eta gobernua hartzen ditu, bere bizitza istorio gisa interpretatzen du, eta besteen ikuspegiekin alderatzen du. Ongiaren eta gaizkiaren artean erabakitzeko ematen duen judizioaren aurrean, bere pentsamenduak, sentimenduak eta ekintzak irudikatu eta zentzua ematen die. Ondorioz, bere gain har ditzake ikuspegi moralak eta ekintzen ardura.

Dena den, ikuspegi narratiboak baditu zenbait arazo eta muga. Batetik, ez du garapen moralari buruzko teoria osatua eskaintzen; bestetik, muturrera jotzen duenean, "linguistikakeria"n erortzen da. Alegia, benetako edukia aztertu ordez, hitzen formalismoan gelditzen da.

Bestalde, ikuspegi narratiboa nolabaiteko erlatibismoaren jabe da. Hainbat ahotsen (feminismoaren, komunitarismoaren, postmodernismoaren) judizio moralek eta esperientzia moralek balio bera dutenez, judizio eta esperientzia horiek kontingente bihurtzen dira eta testuinguruaren mende jartzen dira, goimailako irizpide moraletik at. Ondorioz, ahots moral bezainbeste moral partikular sortzen dira (zilegiak dira, noski, baina baita erlatiboak ere). Baina, ba al dago hori ekiditerik? Ez dugu uste. Horretarako gizadi osoa aldatu beharko litzateke goitik behera norabide jakin batean. Baina orduan, zoritxarrez, ez litzateke gizadia, esentzia jakin bat ez baita gizadiaren bereizgarritasun nagusia, beraren aldaera baizik; hitz batez, haren garapen psikosexuala (pultsiozkoa). Gure iritzia da, noski.

16.3. ARIKETA

Ariketaren helburua da moralari buruzko eztabaida etikoetan trebatzea. Ariketa bakarka zein taldeka egin daiteke. Hemen, taldeka egiteko prozedura aurkeztuko da. Bakarka egin nahi izanez gero, prozedura egokitzea besterik ez dago.

– Helburuak. Euskal Herrian indarrean dauden joera etiko arauemaileak atzematea eta horien inguruan eztabaidatzea. Nork bere argudio etikoez hausnartzea eta argudio horiek azaltzea. Nork bere argudio etikoak besteen argudioekin alderatzea.

– Planteamendua. Etika dugu, filosofiaren adarra, moralari buruz betidanik aritu izan den jakintza-eremua. Erne, horrek ez du esan nahi filosofian jakintsuak izan behar dugunik, guztiok filosofoak garela baizik, moralari buruzko gogoetak egiten ditugun neurrian, behintzat. Dena den, aintzat hartuz gu baino lehenago

beste asko aritu direla moralari buruzko justifikazio etikoa bilatzen, ez da batere kaltegarria pertsona horiek erabakitakoak hona ekartzen saiatzea, ea eztabaidarako balio diguten.

Euskarria.- ETIKA ARAUEMAILEARI BURUZKO ESKEMA

PRINTZIPIO ARAUEMAILEA	**IKUSPEGI ETIKOA**	**AGINDUAK ETA DEBEKUAK**
Gozatzea da printzipio moral nagusia, izadiak gizakiarengan jarria, eta horren ekintza guztiak determinatzen ditu.	HEDONISMOA (Epikuro 341-170)	*Agindu morala* da gozatzea eta sufrimendutik ihes egitea.
Gizakiaren zoriontasun-nahia da printzipio moral nagusia. Gizarte ororen eta giza jarduera ororen azken helburua gizakien zoriontasuna erdiestea da.	EUDEMONISMOA (Demokrito, Sokrates, Aristoteles; Helvétius, Diderot, XVIII. mendeko materialista frantsesak)	*Agindu moral* nagusia da zoriontasun pertsonala eta soziala dakarren oro egitea.
	UTILITARISMOA (Bentham, 1748-1832, Ing.; John Stuart Mill, 1806-1873, Ing.)	*Agindu moral* nagusia zoriontasunerako baliagarri den guztia egitea da.
"Ni egoista" da dagoen errealitate bakarra. Ez dago "nire" gainetik dagoen ezer, eta gainerako guztia "nire" jabetzarako da.	EGOISMOA (Max Stirner, 1806-1856, Alem.)	*Agindu morala* da nork bere interesen arabera jokatzea. Besteak "nire" helburuak lortzeko bideak dira.
Moralaren printzipioa Jainkoaren nahia egitea da. Bera da Ongiaren eta bertute moralen irudia.	ETIKA TEOLOGIKOA (judaismoa, kristautasuna, islamismoa)	Moral katolikoa. Eliza denez Jainkoaren ordezkoa lurrean, *agindu moral nagusia* Eliza katolikoak dioena egitea da.
Moralaren printzipioa inperatibo kategorikoa da. Inperatibo hori izaera abstraktukoa da. Beraz, ez dauka eduki moral zehatzik.	IMMANUEL KANT (1724-1804. Alem.)	Lege moral unibertsal bilakatzeak eskatzen du eduki moral hipotetikoetatik independente den *inperatiboa*ren bitartez jokatzea.
Gizartearen eta izadiaren fenomeno oro "Ideia Absolutua"n oinarritzen da. Ideia Absolutua kontraesanaren legeetan gauzatzen da. Ideia Absolutua etengabe aldatzen ari da.	G.W. FRIEDRICH HEGEL (1770-1831. Alem.)	*Agindu morala* Munduko Espirituarekin ados dagoena egitea litzateke. Baina espiritua etengabe aldatzen ari denez eta kontraesanetan gauzatzen denez, kontraesan horietan sakontzea da *arau moral* nagusia.
Ekintzen kontzientzia hartzetik ondorioztatzen dira printzipio moralak.	HUMANISTIKOA	Ukatu egiten da printzipio orokorren garrantzia. Norberaren ekintzaren epaile bakarra norbera da.
Balioespen eta jarrera moralek ez dute zentzu objektiboa, ez eta ezaguerazkoa ere. Gizartearen boterea onartzean oinarritzen dira. Errealitate bakarreko estatusa da, eta moralaren printzipioa errealitate hori hobetzea da.	PRAGMATISMO ETIKO SOZIOAPROBATIBOA (Durkheim 1857-1917; Lèvy-Bruhl 1857-1939, Fran.)	Gizarteak ezarritako betebeharrezko aginduak hobetzea da agindu morala.
Printzipio moralek izaera kontraesanezkoa dute (klasista, sexista, belaunaldi artekoa, eta abar).	SOZIALISTA (Saint-Simon, Fourier, Owen; Marx, Engels. XIX.)	Agindu morala da esplotazio forma guztiak lankidetza bihurtzea.

Bestalde, morala ez da hutsean gertatzen den zerbait: gizarte jakinetan baizik ez da gauzatzen. Beraz, zer etika dago indarrean Euskal Herrian? Zer gizarte-eremutan? Eta pertsonen zer harremanetan eta ekinbidetan ikusten ditugu horrelakoak?

– Modalitatea. Talde-lana. 20-25 laguneko talde batean, zenbait sistema etikori buruz ordubeteko aurkezpena egin ondoren, ikasle bakoitzak bere hausnarketak adieraziko ditu aurkezpen horiei buruz, 3-5 laguneko talde batean. Talde bakoitzak idazlan bat aurkeztuko du gelaren aurrean ordubeteko beste bi saiotan (edo gehiagotan) eztabaida-giroan. Azkenik, talde txikitan egindako idazlanek sortutako eztabaiden akta egingo da, zertarako-eta ikastaroan zehar azalduko diren gaiekin alderatzeko.

16.4. BIBLIOGRAFIA

Aronfreed, J. (1976): "Moral Development from the Standpoint of a General Psychological Theory", in T. Lickona (arg.), *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Bandura, A. (1976): *Teoría del Aprendizaje Social*, Espasa-Calpe, Madril.

————, (1986): *Pensamiento y Acción*, *Fundamentos Sociales*, Martinez Roca, Bartzelona

———— eta Walters, R. A. (1963): *Social Learning And Personality Development*, New York.

Bolívar, A. (1999): "Enfoque narrativo versus explicativo del desarrollo moral. Un aspecto de la vertiente filosófica del problema", in E. Perez-Delgado eta M. V. Mestre Escrivá (koor.), *Psicología moral y crecimiento* personal, Arial, Madril.

Cabruja Ubach, T. (arg.) (2005): *Psicología: perspectivas deconstruccionistas,* UOC, Bartzelona.

Carranza Carnicero, J. A. eta Escudero Sanz, A. J. (1999): "Teorías psicológicas del desarrollo moral: estatus teórico y alcance práctico", in E. Perez-Delgado eta M.V. Mestre Escrivá (koor.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Arial, Madril.

Colby, A. eta beste (1987): *The measurement of moral Judgment I: Theoretical foundations and research validation,* Cambridge University Press, Cambridge.

———— eta beste (1987): *The Measurement of Moral Judgment II: Standard Issue Scoring Manual,* Cambridge University Press, Cambridge.

Davis, M. H eta Franzoh, S. (1983): "Measuring Individual Differences in Empathy", *Journal of Research in Personality,* **25**.

Dodge, K. A. (1986): "A Social Information Processing Model of Social Competence in Children", in M. Pelmutter (arg.) *Minnesota Symposia on Child Psychology, Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development*, **18**, Erlbaum, Hillsdale.

Eisenberg, N. (1979): "Development of Children´s Prosocial Moral Judgment", *Developmental Psychology,* **15(2).**

———— eta Shell, R. (1986): "The Relation of Prosocial Moral Judgment and Behavior in Children: The Mediating Role of Cost", *Personality and Social Psychology Bulletin,* **12**.

Eysenck, H. J. (1964): *Delincuencia y personalidad,* Marova, Madril.

Freeman, M. (1993): *Rewriting the Self: History, Memory, Narrative,* Routledge, New York.

Freud, S. (1912-1913): "Totem y Tabu", in *Obras completas,* Biblioteca Nueva, Madril.

————, (1930): "El malestar en la cultura", in *Obras completas,* Biblioteca Nueva, Madril.

Fuentes Palanca, E. *et al.* (1999): "Intervención en el desarrollo personal y moral", in E. Perez-Delgado eta M.V. Mestre Escrivá (koor.), *Psicología moral y crecimiento personal,* Ariel, Bartzelona.

Gibbs, J. C. (1991): "Toward and Integration of Kohlberger's and Hoffmans Morals Development Theories", *Human Development,* **34**.

Gilligan, C. (1982): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino,* FCE 1985, Mexiko.

Glassman, M. eta Zan, B. (1995): "Moral Activity and Domain Theory: An Alternative Interpretation of Research with Young Children", *Development Review, **15**.*

Hoffman, M. (1982): "Development of Prosocial Motivation: Empathy and Guilt", in N. Eisenberg-Berg (arg.), *The Development of Prosocial Behavoir,* Academic press, New York.

————, (1983): "Affective and Cognitive Processes in Moral Internalization: An Information Processing Approach", in E. T. Higgins, D. N. Ruble eta E. E. Hartup (arg.), *Social Cognition and Social Development: A Socio-Cultural Perspective,* Cambridge University Press, Cambridge.

————, (1987-1992): "La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral", in N. Eisenberg eta J. Strayer (arg.), *La enpatía y su desarrollo,* Descleé de Brouwer, Bilbo.

————, (1994): "Discipline and Internalization", *Development Psychology,* **30**, 1.

————, (2000): *Desarrollo moral y empatía,* Idea Books 2002, Bartzelona.

Hoffman, M. eta Saltzstein, H. (1967): "Parent Discipline and the Child's Moral Development", *Journal of Pesonality and Social Psichology,* **5** 1.

Kahn, P. (1991): "Bounding the Controversies: Foundational Issues in the Study of Moral Development", *Human Development,* **34**.

Kohlberg, L. (1963): "The Development of Children's Orientation Toward a Moral Order: Sequence in the Development of Moral Thought", *Vita Humana,* **6**, 11-33.

————————, (1969): "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in D. A. Goslin (arg.) *Handbook of Sozialization Theory and Research,* Rand McNally, Chicago.

————————, (1981): *Essays in Moral Development I: The Phylosophy of Moral Development,* Harper and Row, San Francisco.

————————, (1984): *Psicologia del desarrollo moral,* Desclée de Brouwer 1992, Bilbo.

Lacan, J. (1958): "Los tres tiempos del Edipo", Egile beraren *El Seminario V. Las formaciones del inconsciente,* Paidos 1999, Bartzelona.

————————, (1964): *El seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis.* Paidos 1984, Buenos Aires.

Laplanche, J. (1987): *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis,* Amorrortu, Buenos Aires.

Maldavski, D. (1993): *Sobre las ciencias de la subjetividad,* Nueva Visión, Buenos Aires.

————————, (1998): *Lenguajes del erotismo,* Nueva Visión, Buenos Aires.

————————, (1999): "La investigación psicoanalítica del discurso: teoría, método, ejemplificación", *Cuadernos de trabajo: alteraciones de la comunicación y Lenguas especiales,* **3**.

Medrano, C. (2002): "Piagetengandik Kohlbergenganaino", *Hik Hasi,* 7, *Kohlberg monografikoa*.

Mestre Escrivá, M.V. *et al.*. (1999a): "Instrumentos para la evaluación de la empatía", in E. Pérez-Delgado eta M. V. Mestre Escrivá (koor.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Ariel, Bartzelona.

———————— *et al.* (1999b): "Razonamiento prosocial. Descripción y teoria", in E. Perez-Delgado eta M. V. Mestre Escrivá (koor.) *Psicología moral y crecimiento personal,* Ariel, Bartzelona.

Mowrer, O. H. (1950): *Learning Theory and Personality Dynamics*, Ronald, New York.

Pérez-Delgado, E. (1995a): *Psicología, ética, religión,* Siglo XXI, Madril.

————————, (1995b) "Investigación empírica sobre los factores básicos en el desarrollo del razonamiento moral", Egile beraren, *Psicología, ética, religión,* Siglo XXI, Madril.

Perez-Delgado, E. eta Mestre Escrivá, V. (1999): *Psicología moral y crecimiento personal,* Bartzelona, Ariel.

Piaget, J. (1932): *El criterio moral en el niño,* Martinez Roca 1984, Bartzelona.

Rest, J. (1973): "The Hierarchical Nature of Moral Judgment", *Journal of Personality,* **41**.

————————, (1979): *DIT: Defining Issues Test,* NAU Llibres 1996, Valentzia.

Ricour, P. (1987): *Tiempo y narración,* **2** lib., Siglo XXI, 1996, Madril.

Sears, R.R. (1958): "Personality Development in the Family", in J. M. Seidman (arg.), *The child,* Holt, Rinehart and Winston, New York.

Shweder (1987): "Culture and Moral Development", in J. Kagan eta S. Lamb (arg.), *The Emergence of Morality in Young Children,* University of Chicago Press, Chicago.

Tagney, J. P. (1991): "Moral Affect: the Good, the Bad, and the Ugly", *Journal of Personality and Social Psychology,* **59**.

Thompson, R. A. eta Hoffman, M. (1980): "Empathy and the Development of Guilt in Children", *Developmental Psychology,* **16**, 2

Tortosa Gil, F. eta Mayor Martínez, L. (2001): "El saber psicoanalítico y la construcción de la psicología", in J. A. Lorén (zuz.), *Teoría del conocimiento y pensar psicoanalítico, Relaciones entre la Universidad y el Psicoanálisis,* Promolibro, Valencia.

Turiel, E.(1969): "Developmental Proceses in the Child's Moral Thinking", in P. Mushen; J. Langer eta M. Covington (arg.) *New Directions in Developmental Psychology,* Rinehart and Winston New York, Holt.

————, (1983): *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención,* Debate, Madril.

———— eta Smetana, Judith (1989): "Conocimiento social y ación: la coordinación de los dominios", in E. Turiel; I. Enesco eta J. Linaza (arg.), *El mundo social en la mente infantil,* Alianza Psicología, Madril.

Turiel, E.; Killen, M; Helwig, Ch. (1987): "Morality: Its Structure, Functions and Vagaries", in J. Kagan eta S. Lamb (arg.) *The Emergence of Morality in Young Children*, The University of Chicago Press, Chicago.

Viguera, O. eta Del Rio, G. (2002): "Garapen morala neurtzeko tresna bat", *Hik Hasi,* **7**, *Kohlberg monografikoa,* 2002ko martxoa.

Zahn-Waxler, C.; Robinson, J. eta Emde, R. (1992): "The Development of Empathy in Twins", *Developmental Psychology,* **28**, 6.

17. Printzipio eta arau moralen garapena

Faustino Azazeta, Luis Mª Iturbide

Psikologia ebolutiboan ohikoa da adinen eta etapen ikuspegitik aztertzea gizakiaren garapena. Ikuspegi horrek gizakiaren garapena hainbat eremutan banatzen du, hura aztertzeko. Hona hemen eremu horietako batzuk: garapen sexuala, garapen emozionala, gizarte-ezagueraren garapena, eta abar. Hemen, garapen moralari buruz lehenago aztertu ditugun zenbait ereduren ekarri ebolutiboak aurkeztuko ditugu. "Zenbait ereduren ekarriak" diogu, ikaskuntzan oinarritutako transmisioaren aldekoek ukatzen baitute ikuspegi ebolutiboa, eta ikuspegi narratiboa hasiberria baita. Beraz, psikoanalisi freudiarrak, Kohlberg-ek eta Hoffman-ek proposatutakoak hartuko ditugu mintzagai.

Orobat, eredu ebolutibo horietan oinarrituta, esku-hartze psikologikoei buruzko zenbait ondorio proposatuko ditugu orientagarri gisa.

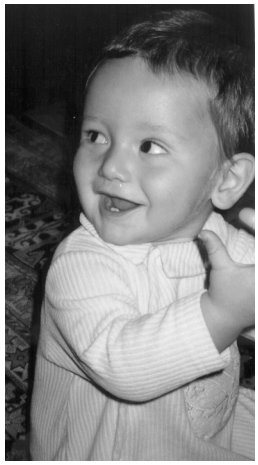
17.1. PSIKOANALISI FREUDIARRA

Psikoanalisi freudiarraren aburuz, sexu-irrikaren garapenak bultzatzen du gizakiaren garapena. Beraz, garapen morala ere sexu-irrikaren garapenari lotua ikusten du. Garapen morala sexu-irrikarekin batera aldatzen bada ere, behin-behineko antolamendu inkontzientea lehenengo haurtzaroan gertatzen da, Edipo aurreko fasean gauzatzen diren eraketa psikologiko nartzisisten eta Edipo fasean gauzatzen diren eraketa psikiko edipikoen arteko tirabiretan. Behin betiko eraketa pubertaroan gertatuko da, lehen haurtzaroko eraketa nartzisisten eta eraketa edipikoen arteko tirabiren arrastoak nerabezaroan berriro bizitzen eta konpontzen direnean. Tirabira horiek **nartzisismotik edipismorako gatazka** inkontzientea islatzen dute.

17.1.1. Garapen moralari buruzko psikoanalisi freudiarraren ekarri ebolutiboak

Hasieran, haurra eta ama bat eginda daude, ararterik gabe. Baina harreman horretan zerbait garatzen ari da haurraren baitan. Hala, seigarren eta hemezortzigarren hilabeteen artean, haurra, mugimenduei dagokienez heldugabea, beregandik kanpo dagoen irudi batekin identifikatzen hasten da, ispiluan erreala izan daitekeen irudi batekin edo beste ume batekin, bai eta amak igortzen dizkion mezuekin ere ("zein ederra zaren", "nire bihotzeko kuttuna", eta abar), haurrak horretarako

bateratasun neurologiko eta motorrik ez badu ere. Identifikazio horri *primarioa, duala, irudizkoa* edo *ispilu-irudikoa* esaten zaio, eta identifikazio hori Niaren eta ondorengo identifikazio guztien jatorria izango da.



17.1. irudia. Seigarren eta hemezortzigarren hilabeteen artean, haurra beregandik kanpo dagoen irudi batekin identifikatzen hasten da (argazkia: L. Reizabal).

Halaber, pixkanaka, haurra konturatzen hasten da beraren nahiak amak asetzen dituela, eta, esker onez, amak desiratzen duen pertsonarekin identifikatzen saiatzen da; saiatzen da ustez amari falta zaionarekin identifikatzen. Alegia, "niri amak ematen badit nahi dudana, zeinek ematen dio amari berak nahi duena?" galdetuko dio haurtxoak bere buruari. Beraz, abiaburuan, haurraren eta amaren arteko harremana truke-harreman ideal bat da, bien nahi edo desirak asetzen dituena.

Horren guztiaren —ispiluzko Niaren eta amarentzat desiragarri izatearen— emaitza psikologikoa honako hau izango da: haurrarengan **Ni ideala**ren instantzia eratzen da, haurrak uste baitu bera dela amak desiratzen duen gauzarik preziatuena (faloa, hain zuzen). Horrenbestez, **nartzisismo**z beterik dagoen eraketaren oinordeko da Ni ideala. Ideal horrek, harreman dualaren bitartez eratzen denez, ez du hirugarren baten beharrik gauzatzeko. Harreman iragankor eta hertsia dago norberak egiten duenaren eta Ni idealaren artean. Nolabait esateko, "moral egoista"ren aztarna psikiko inkontzientea da (kontuan hartzekoa da Mendebaldeko gizarte kapitalistetan gertatzen ari dena: indibidualismoa, itxurakeria, kontsumismoa, lehia, eta abar).

Gero, hori guztia kolokan hasten da aita agertzearekin batera, nahiz eta aita, egia esanda, beti izan den hor. Aitaren bitartekotasunak gero eta garrantzi handiagoa du amaren eta haurraren arteko harremanean. Debekuak, frustrazioak

eta gabeziak dakartzan pertsonatzat hartzen du haurrak. Hortik aurrera, amaren diskurtso amatiar hutsean aitaren diskurtsoa ere hasten da azaltzen. Eta, azkenik, aitaren diskurtsoa bera nagusitzen hasten da.

Aitaren funtzio horrek galarazten (eteten) du amaren eta haurraren arteko sexu-harreman "idilikoa", Edipo fasean haurra *zikiratua* izan ondoren. *Zikiratzea* honako hau da: *aita errealak irudimenezko faloarekin egiten duen eragiketa sinbolikoa*, zeren eta aita, berak ez badaki ere, Superniaren agindu eta debekuen jabe baita. Behin eragiketa hori identifikatu ostean, Supernia eratzen hasten da haurrarengan. Horren ondorioz, haurrak amarentzat desiragarri izateko nahia erreprimitzen du, eta, hortik aurrera, Ni ideala Superniaren eraginpean garatuko da. Alegia, haurraren eta amaren arteko harremanari aita-funtzioa eransten zaionez, bederen, bitartekotza familiarra, soziala eta kulturala sustatzen hasten dira, eta horrek bultzatuko du haurrak bere idealak garatzera. Bestalde, sexu-nortasunerako eta harreman idealetarako gizarteak ezartzen dituen agindu eta debekuak aintzat hartu behar ditu haurrak, eta, behin horiek identifikatuz gero, haurra generoen araberako ideal sozialez jabetzen hasten da.

Genetikoki eta ebolutiboki Edipo konplexua korapilo-gakoa da, Supernia bermatzen duena. Haurra guraso-objektuekin identifikatzen denean, idealizazioak Niaren idealak bihurtzen dira. Topografikoki, Supernia, oro har, partzialki kontzientea da; haurraren ahozko adierazpenetan, jokabidean eta bestelako komunikazio eretan atzematen da ("aitatxok esan du", "amatxok nahi du", "andereñoak dio"). Geroago, inkontziente bihurtzen da, eta, erabakitze-mailaren arabera, jardueretan, jarreretan eta objektu-maitasunetan adierazten da.

Edipo fasearen ondoren, Superniaren funtzioak gero eta inpertsonalagoak dira, eta kanpoko objektuetatik autonomia handiagoa lortzen dute. Horrenbestez, neurri batean egonkorra den sistema gisa eratzen da Supernia. Baina, gisa berean, Ni idealaren eraginez, beti gelditzen dira hutsuneak edo akatsak, eta horregatik, bederen, koherentea, integratzailea eta harmoniazkoa barik, kontraesan multzo gisa azaltzen da sistema morala. Beraz, **latentzia**-aldian, haurrak, adinkideekin harremanetan, "entrenatu" egingo ditu lortutako ezagutza eta funtzio moralak, eta sexu-irrikaren bilakaeraren ondorioen arabera, moldaketak egingo ditu. Haurra **gizarte-arauek orientatutako morala** garatzen hasten da.

Nerabezaroan, pubertaroaren eraginpean gertatzen den sexu-irrikaren garapen berriak identifikazio berriak egitera bultzatzen du nerabea, eta nerabeak aurreko faseetako alderdi inkontzienteak berriro aktibatzen ditu, **gerora ohartarazteko** prozesuaren bitartez (alemanez, *Nachträglichkeit*; frantsesez, *Après-coup*; gaztelaniaz, *con posterioridad, a posteriori*). Alegia, nerabea haurtzaroko hainbat inpresio inkontzienteri zentzua ematen saiatzen da. Egoera hori gainditzeko nerabeak aldatu egin behar ditu haurtzaroko idealak eta kode morala. Beraz, Supernia eta Niaren ideala desantolatzen eta berrantolatzen hasten dira.

17.2. irudia. Nerabezaroan, pubertaroaren eraginpean gertatzen den sexu-irrikaren garapen berriak identifikazio berriak egitera bultzatzen du nerabea (argazkia: www.icarito.aconcagua1.copesa.cl).

Prozesu horren ondorio emankorra Nia indartzea da, eta, horrenbestez, sexu-irrika birbideraturik, oreka psikikoa eskuratzeko hasten da. Alegia, intzestuzkoak ez diren asebideetara, eta, arau moralak eta idealak dituzten familiaz kanpoko ereduetara egiten du nerabeak; **maitemindu** egiten da. Hori litzateke berezko konponbide egokia, sexu-irrikaren alderdi suntsitzaileak sublimatzen baitira. Hitz batez esanda, nerabea **moral kritikoa** garatzen hasten da, etika eraikitzen, hain zuzen.

Etikaren aurrerapenekin batera problema moralei, politikoei, sozialei buruzko kezkak azaldu eta sutsu defendatzen dira. Ezaguerazko aukerak zabaltzen dira, sormen artistikoari eta intelektualari bide emanez. Aldaketa psikologiko horiek nortasun pertsonalari buruzko arazoak gogoz bizitzera bultzatzen dute nerabea —nartzisismo berriaren eta oraindik eratu gabeko Superni berriaren arteko gatazkez beterik dagoen gogoaz, hain zuzen—, eta gatazka horrek sortzen dizkion egonezinak ekiditeko zenbait defentsa eratzen ditu nerabeak:

- Afektua alderantzikatu. Alegia, mendetasunaren ordez hezikaiztasuna; errespetu eta mirespenaren ordez mespretxua eta iseka.
- Norberagana areriotasuna itzuli.
- Sexu-objektuak norberagana desbideratu. Horrek fantasia izugarriak eta kezka hipokondriakoak sortzen ditu.
- Aszetismoa, intelektualizazioa, uniformetasun probokatzailea, egun "bolada"n dauden kontsumo konpultsiboa, eta nerabezaroa luzatzea.

Azkenik, behin nortasun berria erdietsita, nerabea "heldu"en munduari eransten hasiko zaio.

17.1.2. Zenbait ondorio psikoanalitiko esku-hartze psikologikoa orientatzeko

Psikoanalisiaren berezko esperientzia-esparrua klinika denez, esparru horretan aztertzen du batez ere moralaren eragin ebolutiboa. Horrenbestez, neurosien klinika psikoanalitikoan honako hau ikusten da: Superniak islatzen duen eragin inperatiboa —aita-funtzio sinbolikoa— ez dela erabat mamitu. Horren ondorioz, neurotikoak ez du ongi bizitzen nolakoa izan behar duen. Horren ondorioa histeria (aita bezala –faloa– izan nahi eta ezin) edo obsesioa (aita bezala –faloa– izan edo ez izan) garatzea izan daiteke. Psikosietan, aldiz, Superniak islatzen duen eragin inperatiboa ez da gauzatu, eta, horren ordez, aita-funtzio sinbolikoa aita errealaren irudira murrizten da. Beraz, irudikatutako aita horrek bizi izango du psikotikoa, eta horren arabera jokatzen ari ez dela sentitzen badu, eldarnioak eta haluzinazioak izango ditu. Azkenik, perbertsioetan, Superniaren eragin inperatiboa ukatua izan da, eta norberaren Ni idealak hartzen du haren lekua. Horren ondorioa bikoitza da: a) perbertsoak berak aita sinbolikoaren –faloaren– lekua hartzen du, eta b) besteentzat falo desiragarria dela sentitzen da.

Horiekin batera, esperientzia teoriko psikoanalitikoak azterlan berriak proposatzen ditu, etengabe, garapen eta eboluzio moralaz. Besteak beste, aipagarriak dira J. Lacan-ek 1959-1960ko mintegian etika psikoanalitikoari buruz eginiko lana (1988); Enrique Freijo-k (EHUko Psikologia Fakultatearen sorreraren dinamizatzaile nagusia, 1925-2002) Freud-en psikoanalisiaren psikologia moralari buruz eginiko azterketa (1966). Egia esanda, gizakiaren sorkuntzez ari diren ikerketa psikoanalitiko guztiek moralari buruzko kezka adierazten dute nola edo hala. Esate baterako, Enrique Freijo-k zabaldutako bideari jarraituz, "Parrizidiotik fratrizidiora" doktore-tesia egin da EHUko Psikologia Fakultatean 2003an (Luis Maria Iturbide, 2005).

Dena den, azken bolada honetan, emakumeari buruzko azterlanak nabarmentzen ari dira psikoanalisian, gai hori beste jakintza-eremu askotan nabarmentzen ari den bezalaxe. Freud-en biografo ofizialtzat hartzen den Ernest Jones-ek (psikiatra eta psikoanalista ingelesa, 1879-1958) emakumearen sexualitateari buruzko Freud-en beraren ikuspegia kritikatu zuenetik, hamaika lan argitaratu dira emakumearen sexualitateaz, eta lan horietan, ezinbestez, emakumearen moraltasunaren garapena eta eboluzioa eztabaidatzen da (J. Chasseguet-Smirgel, 1964; K. Horney, 1967; S. De Beauvoir; 1977; F. Dolto, 1982; E. Dio Bleichmar, 1997; N. Levinton, 2000; A. Garcia de la Hoz, 2004; eta abar). Azterlan horiek guztiek honako hau dute helburu nagusi: emakumeen esperientzia psikoanalitikoetan aurkitutakoak eztabaida-leku sistematikoa bihurtzea psikoanalisiarentzat berarentzat.

Azkenik, psikoanalisia jorratzen ari den esparru kliniko berria talde-psikoterapia psikoanalitikoa da. R. Kaës-ek dioenez (1999), hiru behar motak sorrarazten dituzte taldearen teoria psikoanalitikoek eztabaidatzen dituzten problemak: behar soziohistorikoek, behar klinikoek, eta pentsamendu psikoanalitikoak

bere epistemologia lantzeko duen beharrak. Behar soziohistorikoei dagokienez, gizarteak krisian hasten direnean (badirudi hori dela Mendebaldeko ezaugarria), eta nahaspila sozialak eta kulturalak gertatzen direnean, bermatzaile metasozialak (erakundeak) eta metapsikikoak (balioak, morala, ezagutza, sinesmenak, eta abar) ahuldu egiten dira, eta esleitze-funtzioak, sinesmen partekatuak eta irudikapen erkideak aldatzen dira. Horren ondorioz, alor sinbolikoaren oinarriek jasotzen dituzte batez ere eraginak. Horrenbestez, guztiongan nagusitzen den eta multzoa antolatzen duen legea (inperatiboa) bidegabekeriak eta anomiak ordezkatzen dute. Horregatik guztiagatik, lege hori hautsi izanak zein ondorio dituen saiatzen da aztertzen psikoanalisia, taldetan bildutako pertsonarteko harremanak kontuan hartuz.

17.2. KOHLBERG-EN PROPOSAMENA

Arestian esan bezala, Kohlberg-ek arrazoibide moralari buruzko hiru maila edo eremu bereizten zituen: **aurrekonbentzionala, konbentzionala** eta **postkonbentzionala.** Eta maila bakoitza **bi arrazoibide-estadiotan** banatzen zuen. Estadio bakoitzak honako bereizgarri hauek ditu: a) bidezkoa eta bidegabea zer den erabakitzeko irizpidea, b) zuzen jokatzeko arrazoiak, eta c) gizarte-ikuspegia[9].

17.2.1. Garapen moralari buruzko Kohlberg-en ekarri ebolutiboak

1. estadioa

Lehen estadioan dauden haurren arrazoibide morala *periodo preoperazionala* amaitzearekin eta *eragiketa konkretuak* hastearekin batera garatzen da. Bost urtetik sei urtera artean gertatzen da gutxi gorabehera, eta ez da lehenengo nerabezarotik harago garatzen.

Bidezko eta *bidegabe* irizpideari buruz haurrek garatzen duten teoriak bidezkotzat jotzen du **agintea gurasoen esku egotea**. Horren ondorioz, **nagusiek eskubidea dute arauak ezartzeko**, helduak direlako eta boterea dutelako. *Obedientzia*k **behartu egiten du**, zigorra saihesteko bidetzat hartzen delako. *Agindu*ek eta *debeku*ek araututako unibertso moral hori —*ona* saritzen eta *txarra* zigortzen duena— **bidezkoa dela sinesten dute haurrek**, nahiz eta, sarritan, aginduak eta debekuak zorroztasun gutxirekin betetzen dituzten.

Ikuspegi soziala **egozentrikoa** da, eta aginpidearekin nahasten da. Morala norabide bakarreko kalea da; haurrak nagusien menpean jartzen dira. Oraindik ez dute ulertzen morala elkarrekikotasunari eta trukeari lotuta dagoela, eta kaleak bi norabide izan behar dituela. Ildo horretatik, lehenengo estadioak bi ikuspegi ezin lotu (edo «uztar») ditzakeela esaten da. Maila horretako haurrek ez dituzte haur-

9. Ikus aurkezpen zabalagoa euskaraz F. Oser eta W. Althof-en *Autodeterminazioa Morala* liburuan (1992). Guk aurkezpen horren zenbait alderdi kontuan hartuz egokitu dugu gurea.

guraso harremanaren bi aldeak ikusten, ezta ulertzen ere gurasoek haurrak zuzentasunez tratatu behar dituzten bezala haurrek ere zintzo jokatu behar dutela gurasoekin.

17.3. irudia. Kohlberg-en iritziz, garapen moralaren lehen estadioan dauden haurrek uste dute nagusiek eskubidea dutela arauak ezartzeko, helduak direlako eta boterea dutelako (argazkia: tigger.uic.edu).

2. estadioa

Bigarren estadioko arrazoibide morala *eragiketa konkretu*en periodoarekin batera garatzen da. Sei urtetik zortzi urtera artean gertatzen da gutxi gorabehera, eta ez da nerabezaroaren ondoren garatzen, normalean. Aurreko estadioarekin alderaturik, aurrerapauso nabarmena dakar. Aurrerapauso horrek eragile hauek ditu: a) eragiketa logiko konkretuen garapena eta b) rolak hartzeko gaitasunaren garapena.

Bigarren estadioan ulertzen dute haurrek, lehen aldiz, **arauen atzean elkarrekiko zintzotasuna gordetzen dela**. Bigarren estadioko haurrek ez dituzte nagusiak moralaren sorburu bakartzat jotzen. *Morala*k **elkarrekikotasuna**rekin eta **truke-harremana**rekin zerikusia duela ulertzen dute. Elkarrekikotasuna irizpide bihurtzen dute moralaren arabera egokia zer den erabakitzean, elkarrekikotasun hori oso zentzu estuan hartzen ez badute ere.

Ikuspegi soziala honako puntu hauetan laburbil daiteke: (1) gizaki bakoitzak bere irizpide eta eskubideak ditu; (2) zuzena da nor bere arazoez arduratzea, eta, orobat, nork bere irizpidearen eta lehentasunen arabera jardutea (denek horrela arituz gero, bakoitzak bere eskubidea eskuratuko du); (3) bada truke-harreman bat gizakien arteko jokabidean: garbi jokatu behar dut nirekin garbi jokatzen dutenekin.

Bigarren arrazoibide-estadioa ezinbesteko garapen-urratsa da, gizabanako autonomoen (agintarien menpe ez daudenen) arteko harremanetan konponbide zuzenak ulertzeko. Bigarren estadioko haurrek, hala ere, badituzte *muga zehatzak*, erkidegoa eta interes orokorra ez dituztelako pentsaeran sartzen, eta negoziazioetan

komunitatearen beharrak jokoan daudela ulertzen ez dutelako. Bigarren estadioa, gainera, oso epe luzekoa izan daiteke.

17.4. irudia. 6 urtetik 8 urtera bitarteko haurrek ulertzen dute arauen atzean elkarrekiko zintzotasuna gordetzen dela (argazkia: www.amaraberri.org).

3. estadioa

Hirugarren estadioko arrazoibide morala nerabezaroan hasten da garatzen, eta, laugarren estadioarekin batera, Mendebaldeko gizarteko gizaki gehienen maila goreneko arrazoibide gisa irauten du. Maila konbentzionalerako aurrerapauso horrek bi eragile ditu: a) eragiketa formalen garapena, eta b) bi pertsonaren arteko harremanak hirugarren baten ikuspegitik ikusteko gaitasunaren garapena.

Hirugarren estadioan eratzen diren *ikusmolde moral*en irizpide nagusia **besteek nire jokabidetik espero dutena edo espero dezaketena** da. Gizartearen onarpena eta norberaren estimua gauza berberaren bi aldeak dira. Alde batetik, besteekin atsegin izateko arrazoia ez da (bigarren estadioan gerta zitekeen bezala), besterik gabe, haien adeitasuna erdiestea. Besteek nigandik espero duten horrek neurtuko du, hemendik aurrera, zer den moralaren arabera zuzena.

Besteei huts egitea *porrot morala* izango da. Beste aldeak, berriz, bigarren estadiotik hona egindako aurrerapena nabarmenki erakusten du: hirugarren estadioan onartzen da, bigarren estadioan ez bezala, *jokabide zuzen* eta *ona*ren esanahia **gainerako gizakien ongizatea kontuan hartzea** dela, eta, halaber, **haien beharrak eta irizpideak errespetatzea**; horrez gain, maila horretan daudenen pentsamendu nagusia ez da egoera guztietan "ahal dena irabaztea" edo "probetxua ateratzea".

Pentsatze-egitura horretaz hornitutako gazte eta nagusiengan pentsaera horrek bere mugak dituela ikus dezakegu. Hirugarren *arrazoibide-estadioa* **talde-pentsaera** da batez ere. Gizakiak, etapa horretan, **erreferentzia-taldeen eta horietako kideen beharren arabera orientatzen dira**, baina **beste taldeen** (haiek kide ez diren taldeen) **interesak ez dira kontuan hartutako** *dimentsio moral*ean.

4. estadioa

Laugarren estadiora iragaten da nerabezaroaren erdialdera. Gaitasun kognitiboa handiagoa da, eta gizartea bere osotasuna kontuan hartzeko gaitasuna garatzen da.

Estadio horren ezaugarri erabakigarria **gizarte-ikuspegia** da. Laugarren estadioak gizartean gizabanakoak eta taldeak biltzen direla onartzen du, mota anitzeko loturekin, eta bakoitzak bere irizpide eta beharrak dituela. Gizarte-ordenak gizartearen osagai horien guztien existentzia ziurtatzen du; osagai horiek bizirik irautea, halatan, **betebehar moral** bihurtzen da. Gizartearen *erakunde formalak* ezinbestekoak dira gatazkak konpontzeko eta kontrajarritako eskabideez erabakitzeko; era berean, *rolen banaketa soziala* gizartearen ongizatearen aurretiko baldintza ere bada. Talde partikularrak dira gizartea osatzen duten materialak, eta bakoitzak bere arau, lege eta rolak ditu. Gizabanakoen pentsaerak lehengo loturak askatu eta gizakien arteko harremanak sortzen ditu, eta, aldi berean, pertsonen arteko eremua oinarritu eta koordinatzen duen ikuspegi berria eraikitzen du.

17.5. irudia. Nerabezaroaren erdian dauden neska-mutilek gizarte-ikuspegia garatzen dute (argazkia: www.livingaustralia.org).

Horrekin batera, mendetasunak azalduko dira berriro ere. *Balio moralak* **gizartearen osotasuna defendatzearen ikuspegitik** definitzen dira, eta *norberaren interesak* haren mende geratzen dira gatazka-kasuetan. Horrenbestez, laugarren estadioaren *alde negatiboa* da **sistemak suntsi gaitzakeela**, harengan sinetsi arren,

eta zenbait kasutan, gainera, **gogor eta gupidagabe trata gaitzakeela**. Sistemaren eta gizakien eskubideen arteko gatazkarik sortuz gero, sistemaren alde jokatuko du laugarren arrazoibide-estadioak.

Hirugarren estadioan ez bezala, **erantzukizuna** eransten diote sozializatzeari, baita **betebeharraren zentzua** gizartearekiko harremanei ere. laugarren arrazoibide-estadioak ez du konformismora eramaten ezinbestean. Laugarren estadioaren araberako judizioak egiten dituen sozialista bat, adibidez, gizarte kapitalista batean bizi daiteke, eta, aldi berean, kritika zorrotzak egin diezazkioke gizarte horri. Norberaren sinesmen berezien gainetik, laugarren estadioan dauden gizakiek sistema orokor bat hartzen dute nahitaezko erreferentziatzat, sistema horrek betebeharren bidez lotzen baititu. Jokabide konkretu baten aurrean honako galdera hau bururatzen zaie: "Zer gertatuko litzateke guztiok horrela jokatuko bagenu?". Norberaren jarduera-esparruari ote dagokio jokabide hori, eta, hortaz, besteek ez ote dute ezer esatekorik, ala arriskugarria izango litzateke hori sistemarentzat? Eragin ote lezake jarrera horrek sistemaren hondamena, mugarik jarri ezean?

5. estadioa

Zaila da estadio hori hogei urte bete baino lehenago erdiestea. Gizarte-orientazioari erabat lotuta egotea *bosgarren estadio*ra iristeaz batera gainditzen da. Maila horretan **printzipio idealak dira** *arrazoibide morala* gidatzen dutenak. Arrazoibide aurrekonbentzionala gizabanakoen arteko harreman konkretuez baliatzen zen juzgatzeko; arrazoibide konbentzionala taldearen edo gizartearen ikuspegian oinarritzen zen judizioak osatzeko; *bosgarren estadio*ak, berriz, **gizabanakoen eta gizartearen interesak bateratzen ditu**. *Gizartearen gainetik dagoen ikuspegi* horren abiapuntua hauxe da: **gizarte-sistema guztien xede nagusia gizakientzat baliagarria izatea**, eta ez gizakien helburuak gizartearen onerako ezartzea. Bosgarren estadioa eskuratzean ez da desagertzen gizarte-loturetan pentsatzeko gaitasuna, baina, **gizartea subjektua izatetik objektua izatera pasatzen da**; ordutik aurrera gizartea ez da elementu erabakigarri bakarra. Gizarteari atxikitako neurketa-irizpideak erlatibizatu ahala, hortaz, ordura arte gizartearen ikuspegitik soilik justifikatzen ziren judizioak kritikagai bihurtzen dira. Gizarte-ikuspegia moteltzeaz batera, iraganean ezinezko gertatzen zen tolerantzia garatu egiten dugu.

Bosgarren estadioaren oinarrian dagoen *printzipioa*, horrenbestez, **gizakiak errespetatzea da**, nahiz eta zenbait kasutan *konbentzioak* eta *legeak* hautsi behar izan eta horrek zigorrak ekar ditzakeen. Gatazken konponbideak zuzenak izateko, beraz, gizaki bakoitzari **analisi inpartzial baten arabera dagokiona eman behar zaio**. Gizakiak errespetatzeak ez du legea errespetatzea eragozten; aitzitik, gizarte-ordena zuzenak eta lege zuzenak dira giza eskubideak segurtatzeko tresnarik hoberenak.

17.6. irudia. Bosgarren estadioaren oinarrian dagoen printzipioa, horrenbestez, gizakiak errespetatzea da (argazkia: www.kzoo.edu).

Bosgarren estadioaren ikuspegia gai da ezarritako gizarte-ordenaren baldintzetatik ideologikoki askatzeko, eta, horren ondorioz, galdera hauek plazara ditzake: Izan beharko luketen bezala ote dira gauzak? Zertan da arauen eta errealitatearen arteko lotura? Behar bezain babesturik ote daude gizabanakoen giza eskubideak? Gehiengoaren ongizatea izan ote da erabakiaren oinarrian?

6. estadioa

Ba ote dago seigarren estadiorik? Kohlberg-ek beti pentsatu zuen arrazoibide postkonbentzionalak ere urratsez urrats garatu behar zuela. Eskema horri jarraituz, fase postkonbentzionala —printzipioek orientatua—, beste bi faseak bezala, bi garapen-alditan banatuko litzateke: bata ez guztiz garatua eta bestea guztiz garatua.

1958tik aurrera, ekinean ahalegindu zen Kohlberg judizio moralen osaketaren seigarren estadioa deskribatzen eta aztertzen. Horretarako erabili zuen metodologiak, eskuarki, *dilema hipotetiko*ei buruzko judizioak (adibide enpirikoen bidez) aztertu zituen, alde batetik, eta *filosofo moralen teoria normatiboak* bestetik, bi alde horien arteko lotura kausala bilatuz. Moralaren azterlan filosofikoetan bilatu zuen Kohlberg-ek nolakoa izan zitekeen judizio moralen estadio gorena, eta elkarrizketatuen adierazpenak irizpide moral-filosofikoei nola atxikitzen zitzaizkien aztertu zuen.

Hala eta guztiz ere, garapenaren teoriaren ikerketa enpirikoak erakutsi zuenez, seigarren estadioaren jatorrizko deskribapena ez zen artean egokia. Izan ere, ikerketak frogatu zuenez, hasieran seigarren estadioan sailkatuta zeuden gizaki batzuei printzipio moral unibertsal nahitaezkoak zeudelako sinesmena moteldu egiten zitzaien geroagoko fase batean.

Guztiarekin ere, seigarren estadioari dagokionez, bere teoriari eutsi zion Kohlberg-ek, ziur baitzegoen estadio-ereduaren hierarkiak garapenaren gailur bat izan behar zuela. Kohlberg-en teoriak bi zutabe ditu: alde batetik, **garapenaren psikologiaren inguruko ikerkuntza**, eta, bestetik, **filosofiaren bidez zehaztea**

zer dagokion moralaren eremuari (zer har daitekeen moraltzat). Halaber, garapen-maila bakoitza aurrekoa baino moralagoa (ez soilik kognitiboagoa) dela moralaren garapena norantz doan eta zer helmuga duen jakinez gero baiezta daiteke soilik. Uste osoa zuen horretan Kohlberg-ek. Heziketa moralaren xedeen oinarriak ezartzeko ezinbestekotzat jotzen zuen helmuga hori zehaztea.

Azkenik, Oser-ek eta Althof-ek diotenez (1992), Kohlberg-ek, Boyd-ek eta Levin-ek "seigarren mailaren itzulera"z eginiko saioari esker, lortu omen zuten seigarren maila enpirikoki frogatzea, printzipio moralaren formulazio berriari esker. Dena den, Habermas-ek zioenez, lortutako datu berriak ezin balioets zitezkeen zientzia esperimentalaren eremuko metodoez baliatuz; eztabaida filosofikorako baitira lagungarriak, eta filosofiaren diskurtsoan txerta daitezkeela ezin uka daiteke.

17.2.2. Zenbait ondorio kognitibo-ebolutibo esku-hartze psikologikoa orientatzeko

Garapen moralari buruzko ikuspegi kognitibo-ebolutiboek hezkuntza dute aplikazio-eremu nagusia. Kohlberg-en beraren asmoa ez zen izan ikerketa hutsa egitea besterik gabe, horrek hezkuntzan izan zezakeen aplikazioa bilatzea baizik. Horren ondorioz, dilema sozialetan eta moraletan nola hezi proposatu zuen, eta *Just community* eskola motak asmatu eta sortu zituen (1975, 1985). Azken batez, ikasleen arrazoitzeko gaitasuna eta jokabidea moralaren bidetik eraman nahi dituzten irakasleek eta hezitzaileek honako helburu hauek plazaratzen dituzte:

- sentiberatasun morala ahalik eta gehien garatzea
- hausnarketa eta arrazoibide moralak hobetzea, eta kasu praktikoetan erabiltzen jakitea
- jokabidea moralean oinarritzeko prestasuna eta gaitasun praktikoa garatzea
- besteekiko harremanetan erantzukizunez jokatzea
- ahalmen etiko analitikoa trebatzea
- arauen eta balioen sistemaren funtzionamendua ulertzea

Baina nola bideratzen dira helburu horiek? Noski, galdera horrek pedagogiaren premia du. Bada, pedagogia horretarako lagungarri dira, besteak beste, garapen moralari buruz ikuspegi kognitibo-ebolutiboek eskaintzen dituzten tresna teoriko, metodologiko eta ebolutiboak[10].

10. Ikus esku-hartze bat: E. Pérez-Delgado *et al.*, 1999. Eta C. Medranok, L. Ohiartzabalek eta J. L. Urmenetak *Hik Hasi* aldizkarian argitaratutako lanak, 2002.

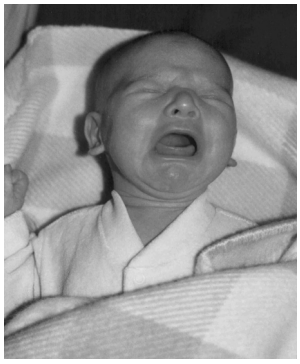
17.3. HOFFMAN-EN PROPOSAMENA

Hoffman-en ereduaz aritu garenean azaldu dugunez, samin enpatikoaren eragileak eta garapen soziokognitiboa lotzeak **enpatiaren garapen**-eskema hau ekarriko luke: a) jaioberriaren erreakziozko negarra, b) samin enpatiko egozentrikoa, c) samin enpatiko kuasi-egozentrikoa, d) benetako samin enpatikoa eta e) egoeraz gaindiko samin enpatikoa.

17.3.1. Garapen moralari buruzko Hoffman-en ekarri ebolutiboak

17.3.1.1. Jaioberriaren erreakziozko negarra

Jaiotzatik seigarren hilabetera bitartean gertatzen da. Adin horretan, samin enpatikoa nahigabea eta isomorfoa da, eta eragile hauek ditu: mimetismoa, baldintzatze klasikoa eta asoziazio zuzena. Baina, seigarren hilabete aldera, aldaketak ikusten dira: sortzetiko erreakzio enpatikoak moteldu egiten dira; negarra ez da bat-batekoa, ezta hain larria ere; haurtxoak negar egin aurretik tristuraz begiratzen du eta mainak egiten ditu.



17.7. irudia. Jaioberriaren erreakziozko negarra lehen sei hilabeteetan gertatzen da (argazkia: L. Reizabal).

Nonbait, haurtxoa bere buruaz eta besteez kontzientzia hartzen hasia da, bereizketa oso argia ez bada ere, baina bestea norberagandik bereizten hasten da. Orobat, tristura-aurpegia jartzeak eta mainak egiteak emozioak kontrolatzen hasia dela adieraz dezake.

17.3.1.2. Samin enpatiko egozentrikoa

Lehenengo urtearen amaierarantz, haurtxoak tartekatu egiten ditu erreakzio afektiboak eta adinkideari zuzentzen dizkion begirada isilak. Nolabait, haurtxoa bere samina mugatzen hasten da, eta nahasi egiten ditu bere atsekabea eta biktimaren oinazea. Beraz, haurtxoak ez du batere argi bere samina zerk eragiten duen.

Laburbilduz, lehenengo urtearen amaierarantz samin enpatikoa motibo egozentriko bat da, baina antzeko motiboen aldean, bestearen saminak eragin izanak gizartearen aldeko ezaugarriak ematen dizkio. Nolabait esateko, gizartearen aldeko motibazioaren aurrekaria da.

17.3.1.3. Samin enpatiko kuasi-egozentrikoa

Bigarren urtearen hasieran, haurtxoaren negar enpatikoa, mainak eta begirada isilak gutxiagotzen dira, eta haurtxoa biktimari laguntza ematen hasten zaio: ukituak, musuak, besarkadak, laguntza-eskaerak, aholkuak, keinu lasaigarriak. Beraz, haurtxoak bereizi egiten du besteak mina hartu duen edo larri dagoen, eta laguntzeko ekintzak egiten hasten da.

Dena den, haurra ez da gai bereizteko besteek badituztela aldarte-egoera independenteak. Haurtxoa, beraz, ezin da joan berari lagungarri zaizkion estrategietatik baino harago. Nonbait, bestearen beharrak eta egoerak norberarenak bezalakoak hautematen dira. Beraz, gizartearen aldeko kutsua badu ere, samin enpatiko kuasi-egozentrikoak kale egiten du ekintza egokia aukeratzean, ezin baitu bestearen benetako beharra kontuan hartu.

17.3.1.4. Benetako samin enpatikoa

Bigarren urtearen erdialdea une nagusia da haurtxoak bere buruaz kontzientzia hartzeko. Haurtxoa, lehenengo aldiz, gauza da bere burua identifikatzeko ispiluan. Ni subjektibo hori eraturik, haurra ohartzen da besteek beren barneko kontuak dituztela (pentsamenduak, sentimenduak, desirak) eta norberarenetatik bereiz daitezkeela. Haurra konturatzen hasten da bestearen irudia bere barneko isla dela. Beraz, haurtxoak gauza dira bestearen lekuan jartzeko eta besteek zer behar duten bereizteko.

Behin egoera horretara iritsirik, enpatia asko garatzen da, oso sentimendu konplexuekin enpatizatuz. Hoffman-ek —Bretherton-ek, Fritz-ek, Zahn-Waxler-ek eta Ridgeway-ek, 1986— eginiko lanean oinarrituz, **emozionaltasuna**ren honako garapen-aldi hauek proposatzen ditu:

Haurtzaro goiztiarra. Bi urte eta erdiko haurrak emozioen zergatikoak eta ondorioak ulertzen hasten dira, bai eta emozioen arteko korrelazioak ere, eta, batez ere, sentimenduek aurpegieran eragina izan dezaketela ("*Arkaitz alai dago*", "*Amatxo triste dago; zer egin dio aitatxok*?", "*Amona oso haserre dago, pareta margotu baitut", "Andereñoak besoetan har nazan egiten dut negar*").

17.8. irudia. Haurrak hasten dira ulertzen emozioen zergatikoak eta ondorioak haurtzaro goiztiarrean (argazkia: L. Reizabal).

Tarteko haurtzaroa. 6-7 urteko haurrak gauza dira honako hau ulertzeko: besteen sentimenduak partekatuz besteak hobeto sentitzen direla. Halaber, adiskidetasuna zer den ulertzen hasten dira. Haurra, beraz, samin enpatikoaren kontzientzia autoerreflexiboa eta metakognitiboa garatzen hasten da.

8-10 urteen inguruan, haurrek ulertzen dute gertaera berberak sentimendu kontrakoak eragin ditzakeela. Era berean, norberaren estimuak besteengan duen eragina eta autoestimu horren zergatikoak ulertzen hasten dira. Halaber, besteen sentimenduez iritzia emateko besteen esperientziak aintzat hartzen dituzte.

*Nerabezaroa*n, nerabeak sentimenduen anbibalentziaz jabetzen hasten dira, eta, hamaseigarren urtearen inguruan, nerabeak dudatan jartzen du besteari lagundu behar ote dion, ez baitago ziur besteak laguntza hori onartuko ote duen.

17.3.1.5. Egoeraz gaindiko samin enpatikoa

Egoeraz gaindiko samin enpatikoak bestearen bizi-baldintzak hartzen ditu aintzat. Ez da, beraz, biktimaren zuzeneko behaketaren ondorio. Zer adinen inguruan sortzen da enpatiaren forma hori? Hoffman-ek dioenez, ez dago inongo ikerketa erabakigarririk horren inguruan. Baina, norberaren nortasunari buruzko estudioak kontuan hartuz, honako hau ondoriozta daiteke: 5 urtetik 8 urtera bitartean haurra konturatzen hasten dela besteak bere historia, nortasuna eta bizitza dituela. Baina, gauza al da inoren bizi-baldintzekin enpatizatzeko? Froga erabakigarririk ez egon arren, Hoffman-ek uste du —Gnepp-en eta Gould-en ikerketa batean oinarrituz (1985)—, 9-10 urterekin gutxi gorabehera garatzen hasten dela gaitasun hori (talde batekiko samin enpatikoa barne).

17.3.2. Zenbait ondorio Hoffman-en esku-hartze psikologikoa orientatzeko

Eredu kognitibo-ebolutiboaren ekarriekin batera, ez legoke batere gaizki Hoffman-ek proposatutakoak ere eskolara ekartzea (bai eta helduen hezkuntzara ere). Izan ere, gure ustez, sentiberatasun morala eta besteekiko erantzukizuna jorratzekotan, haurrak enpatian heztea nahitaezkoa da. Hoffman-ek berak, besteak beste, ondorio hau proposatu zuen: afektu moral enpatikoak judizio moralean eta erabakiak hartzeko prozesuan eragina duenez, diskriminazioa gertatzen da. Diskriminazio hori gutxitzeko jendea askotariko enpatia-tekniketan entrenatu beharko litzateke. Beraz, gaurko hezkuntzan askotariko kulturak daudela nabarmena denez, kultura-diskriminazioa gaindi daiteke, askotariko enpatia-tekniketan trebatuz. Hori da, hain zuzen, gaurko hainbat eskolatan egiten diren integrazio-saioen muinetako bat.

17.4. ARIKETA: ARRAZOIBIDE MORALAREN MAILA IKERTZEKO BIDE BAT

Ariketaren helburua da dilema moralak askatzeko erabil ditzakegun arrazoibide-mailak ikertzeko saioetan trebatzea.

Modalitatea. Taldean zein bakarka egiteko lana.

Planteamendua. Kohlberg-en arrazoibide moralaren ikuspuntutik abiatuz, Rest-en testetik egokitutako dilema moral bat erabiliz eta lagunak edota senitarte-koak lagin gisa hartuz, dilema horri emandako erantzunak sailkatu, ebaluatu, interpretatu eta eztabaidatu. Gutxienez, lau ordu behar dira.

Istorioa. Preso baten ihesa.

(Oskar Viguera-k eta Gemma del Rio-k eginiko lan batetik egokitua, 2002)

Gizon bati hamar urteko kartzela-zigorra ezarri zioten. Bertan urtebete egon ondoren, ordea, kartzelatik ihes egin eta herrialdearen beste aldera joan zen, Ugalde abizena hartuta.

Zortzi urtez lanean gogor jardun eta gero, dirua aurreztu eta bere negozioa zabaldu zuen. Bezeroekin atsegina zen, langileei soldata duinak ordaintzen zizkien, eta diru-etekin gehienak karitate-eginkizunetarako erabiltzen zituen.

Baina, egun batean, Zabala andreak, bere aspaldiko bizilagunak, ezagutu egin zuen. Zortzi urte lehenago kartzelatik ihes egin zuen gizona zela ohartu zen eta bazekien Ertzaintza atzetik zuela.

Dilema

Zabala andreak Ugalde jauna salatu behar al du, Ertzaintzak berriro kartzelara eraman dezan?

Erabakiak hartzea

EZ ☐ EZ DAKIT ☐ BAI ☐

Hartutako erabakiaren arrazoibidea

Marka ezazu erabakia hartzeko arrazoi hauek duten garrantzia.

Itema	A R R A Z O I A K	Asko	Nahiko	Gutxi
1	Ugalde jaunak pertsona zintzoa dela frogatzeko denborarik izan ez duelako.			
2	Hark ihes egiten badu, besteek berdin egingo dutela pentsa daitekeelako.			
3	Kartzelarik gabe hobeto egongo ginatekeelako.			
4	Ugalde jaunak bere gizartearekiko zorra ordaindu ote duen ez dakigulako.			
5	Gizarteak ez diolako Ugalde jaunari hutsik egin.			
6	Kartzelek ez dietelako mesederik egiten zintzoak eta eskuzabalak diren pertsonei.			
7	Ugalde jauna berriro kartzelara sartzea bihozgabekeria izango litzatekeelako.			
8	Ez litzatekeelako bidezkoa izango beste presoek zigorra betetzea eta Ugalde jaunak ez.			
9	Zabala andreak benetako laguna dela erakutsi behar duelako.			
10	Delitu-egilea salatzea guztion eginbeharra delako.			
11	Herriaren borondatea hobeto betetzen eta denon eskubideak hobeto ziurtatzen direlako.			
12	Kartzelatzeak ez diolako mesederik egingo Ugalde jaunari, ez eta egintza horrek beste inor babestuko ere.			

Hautatutako arrazoiak sailkatzea

Marka itzazu, jarraian, zure ustez garrantzitsuenak diren hiru arrazoiak, garrantziaren arabera ordenaturik.

	1.	2.	3.
Arrazoien zenbakia			

Ebaluaziorako taula

ISTORIOAREN ITEMAK	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Arrazoibidearen estadioa	**3**	**4**	**A**	**4**	**6**	**M**	**3**	**4**	**3**	**4**	**5A**	**5A**

Emaitzen ebaluazioa

ESTADIOAK	3	4	5A	5B	6	A	M
SAILKATUTAKO ITEMAK ATXIKITZEA							

P puntuazioa: 5A + 5B + 6 (Arrazoibide postkonbentzionala edo morala)

Interpretatzeko irizpideak[11]

A puntuazioa. Erantzuna ematean edozein gauzaren aurkako joera erabili den bereizteko erabiltzen da.
M puntuazioa. Itemak ulertu diren edo axolagabekeriaz erantzun den bereizteko erabiltzen da. Emaitzek hala baieztatuko balute, erantzun hori baztertu behar litzateke.
3. estadioa. Besteen adostasuna bilatzen duen arrazoibidea.

11. Emaitzak interpretatzeko ikus E. Pérez-Delgado, 1995b.

4. estadioa. Arrazoibide legalista.
5A. estadioa. Gizarte-hitzarmen zilegiaren arrazoibidea.
5B. estadioa. Arrazoibide intuitibo eta humanista.
6. estadioa. Printzipio etiko unibertsalen arrazoibidea.

17.5. BIBLIOGRAFIA

Bretherton I. *et al*. (1986): "Learning to Talk about Emotions: A Functionalist Perspective" *Child Development*, **57**, 529-548.

Chasseguet-Smirgel, J. (1964): *La sexualidad femenina,* APM/Biblioteca Nueva 1999, Madril.

De Beauvoir, S. (1977): *El segundo sexo*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Dio Bleichmar, E. (1997): *La sexualidad femenina de la niña a la mujer,* Paidós, Bartzelona - Buenos Aires - Mexiko.

Dolto, F. (1982): *Sexualité féminine, la libido génitale et son destin,* Gallimard, Paris.

Freijo, E. (1966): *El psicoanálisis de Freud y la psicología de la moral,* Razón y Fe, Madril.

García de la Hoz, A. (2004): *De Edipo a Narciso. Feminidad y Moral en Psicoanálisis,* Quipú/Biblioteca Nueva, Madril.

Gnepp, J. C. eta Gould, M. E. (1985): "The Development of Personalized Inferences: Understanding other People's Emotional Reactions in Light of their Prior Experiences", *Child Development*, **56**.

Hoffman, M. (2000): *Desarrollo moral y empatía,* Idea Books, Bartzelona.

Horney, Karen (1967): *Psicología femenina,* Alianza, Madril.

Iturbide, Luis Mª (2005): *Del parricidio al fratricidio: una introducción a la obra de René Girard,* Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

Kaës, R. (1999): *Las teorías psicoanalíticas del grupo,* Amorrortu, Buenos Aires.

Kohlberg, L. (1975): "The Just Community Aproach to Corrections: A Theory", *Journal of Moral Education,* **4**.

————, (1985): "The Just Community Approach of Moral Education in Theory and Practice", in M. Berkowitz eta F. Oser (arg.), *Moral Education: Theory and application,* Hillsdale, LEA.

Lacan, J. (1959-1960): *El seminario 7: La ética del psicoanálisis,* Paidos, Buenos Aires.

Levinton Dolman, N. (2000): *El superyó femenino. La moral en las mujeres,* Biblioteca Nueva, Madril.

Medrano, C. (2002): "Piagetengandik Kohlbergenganaino", *Hik Hasi*, **7**, *Kohlberg monografikoa*, **7.**

Ohiartzabal, L. (2002): "Kohlbergen proposamen psikopedagokioaren oinarriak eta deskribapena: *Just community*", *Hik Hasi,* **7**, *Kohlberg monografikoa*.

Oser, F. eta Althof, W. (1992): *Autodeterminazio Morala,* Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

Pérez-Delgado, E. *et al.* (1999): "Intervención en el desarrollo personal y moral", in Pérez Delgado eta Mestre Escrivá (koor.) *Psicología moral y crecimiento personal,* Ariel, Bartzelona.

Urmeneta, J. L. (2002): "Hezkuntza morala planteatzen eta urratsak ematen", *Hik Hasi*, **7**, *Kohlberg monografikoa*.

Viguera, O. eta Del Rio, G. (2002): "Garapen morala neurtzeko tresna bat", *Hik Hasi,* **7**, *Kohlberg monografikoa*.

18. Gizarte-testuingurua eta garapen morala

Faustino Azazeta, Luis Mª Iturbide

Orain artekoan, sarri aipatu ditugu gizarte-testuinguruari dagozkion hainbat faktore: gurasoak, zigorrak, gizarte-rolak, hizkuntza, eta abar. Oraingo honetan, aldiz, horien zenbait eragile sakonago aztertzen saiatuko gara.

Aurrenik, gurasoen diziplina-tekniken eragina azalduko dugu. Gero, zenbait faktore sozial eta kulturalen eragina izango dugu mintzagai. Azkenik, egun garrantzia hartzen ari den faktore batez arituko gara, gizonen edo emakumeen garapen moralen arteko desberdintasunez.

18.1. GURASOEN DIZIPLINA-TEKNIKEN ERAGINA GARAPEN MORALEAN

Lehen esan bezala, M. Hoffman dugu gurasoen diziplina-teknikek garapen moralean duten eragina sakon aztertu duten egile nagusienetariko bat. Saltztein-ekin batera argitaratutako idazlan klasikoaren ondoren (1967), gurasoen hiru diziplina mota bereizten dira azterlan gehienetan: a) **boterea bermatzea**, b) **maitasuna ukatzea**, c) **indukzio bidezko arrazoibidea.**

- *Boterea bermatzean,* gurasoek seme-alaben jokabidea kontrolatzen dute. Horretarako, indarra erabili, seme-alaben baliabideak eta pribilegioak debekatu —zaplaztekoak, garrasiak, pagak kentzea, etxetik irteten ez uztea, telebistarik gabe uztea...—, eta, oro har, denetariko zigorrak edo zigormehatxuak erabiltzen dira.
- *Maitasuna ukatzean,* gurasoak afektua ukatuz kontrolatzen saiatzen dira seme-alaben jokabideak —hitz egiteari uzten diote; honelakoak esan: "*ez zaitut ikusi nahi*", "*alde nire bistatik*", "*ez dut zutaz ezer jakin nahi*"; eta abar—.
- *Indukzio bidezko arrazoibide*ek seme-alabei ikusarazten dizkiete haien jokabideak beste pertsonentzat dituen ondorio mingarriak; ondorio mingarriak izan daitezke lagunentzat (adinkideei buruzko indukzioa), norberaren gurasoentzat (gurasoei buruzko indukzioa: "*Konturatzen al zara egindakoaz? Negarrez utzi duzu*"; "*Nola sentituko zinateke hori zuri egin balizute*?"), eta abar.

Horien inguruan egin diren azterlanek bi ondorio nagusi nabarmentzen dituzte: a) ez dago korrelaziorik boterea bermatzeko eta maitasuna ukatzeko praktiken eta heldutasun moralaren zenbait indizeren artean; b) indukzio bidezko arrazoibidearen eta heldutasun moralaren indize horien artean, berriz, korrelazioa dago (Hoffman, 1994).

18.1. irudia. Gurasoen diziplina-teknikek badute eragina garapen moralean (argazkia: www.padresok.cl).

Itziar Etxebarria EHUko irakasleak erru-sentimenduei buruzko azterlan bat egin zuen, 16 urtetik 19 urtera arteko gaztez osatutako lagin bat hartuta. Emaitzak, funtsean, bat etorri ziren Hoffman-en ondorioekin:

- Zenbait arazori buruzko erru-sentimenduak indartsuagoak ziren, gizabanakoak zenbat eta indukzio gehiago jasan.
- Aldiz, erru-sentimenduetan ez zen ia ezberdintasunik nabari izan, gurasoek boterea bermatzeko eta maitasuna ukatzeko teknikak erabiltzen zituztenean (Etxebarria, 1992a).

Gai horri buruzko zenbait berrikuspenen arabera (Eisenberg eta Murphy, 1995), badirudi erlazio negatibo ahula dagoela boterea bermatzearen eta haurren erruaren indarraren artean, eta erlazio positibo ahula —amen kasuan, batez ere— indukzioen erabileraren eta haurren erruaren indarraren artean; ebidentzia gutxi dago erruaren eta maitasuna ukatzearen arteko loturaren trinkotasunari buruz. Ildo beretik, haurrek aitormena eta errua onartzea lotuta dago boterea bermatzeko teknikaren erabilera apalari, indukzioa maiz erabiltzeari eta amaren afektuari.

Bestalde, zigorraren ordez bestelako bideak erabiltzeari dagokionez, hainbat ikerketak nabarmentzen dute haurrei zintzoak direla pentsarazten zaienean haur horiek tentaldiari aurre egiteko joera indartsuagoa dutela, eta, era berean, erru-sentimendu edo kontzientziako har handiagoa (Pinotxo ipuinaren "Pepito Grillo") sentitzen dutela beren irudi positiboaren aurkako jokabide desegokiak egiten dituztenean (Perry eta beste, 1980). Datu hori kontuan hartuz, psikologo

ebolutiboek proposatzen dute, zigorra erabili ordez, haurrei zintzoak direla sentiaraztea, haurrek arau-hausteko jokabideak kontrola ditzaten (jokabide moralaren benetako barne-erregulatzaile izateko, hain zuzen).

Ildo horri jarraituz, esan beharra dago biktima lehenesten duten indukzio-teknikek (alegia, haurraren arreta besteen oinazera bideratzen duten praktikek) jokabide altruista indartzen dutela; izan ere, teknika horien bidez ondorio mingarriak seinalatzen eta konponketa-lanak iradokitzen dira (Shaffer, 1994).

Azkenik, transmisioaren ikuspegi orokor batetik honako hau argudiatu izan da: **gurasoen ereduek eragina izan dezaketela haurren arrazoibide moralaren mailan.** Esate baterako, gurasoek egokitu egiten dute beren arrazoibide moral heldua, seme-alabengan hautematen duten gaitasun-mailaren arabera, nolabaiteko *baby talk* edo *ama-hizkera*ren bertsio moralaren arabera, alegia (Walker eta Taylor, 1991).

Gisa berean, ikusi da **haurrek modu "altruistago"an jokatzen dutela haien gizartearen aldeko jokabideak saritzen direnean** (Mills eta Grusec, 1989). Egoera naturaletan ere, berretsi egin da hori, gurasoek seme-alaben jokabide "altruistak" goraipatzen dituztenean kasu (Mills eta Grusec, 1988). Eta, gurasoekin zerikusi zuzenik ez badu ere, ikusi da anai-arreba txikiek modu altruistagoan jokatzen dutela honako kasu honetan: lankidetza eta gizartearen aldeko jokabideak agertzen dituzten anai-arreba zaharrenek jokabide mota horiek suspertzen dituztenean anai-arreba txikiengan (Dunn eta Munn. 1986).

18.2. ZENBAIT FAKTORE SOZIAL ETA KULTURAL

Azterlan ugarik nabarmentzen dute **lankidetza-jokabideak hedatuagoak daudela landa-kulturetan eta ez hainbeste hiri-kulturetan** (F. López *et al*., 1994). Zergatik? Besteak beste, taldearekiko erantzukizunak lehenago lantzen hasten direlako landa-kulturetan, eta, hiri-kulturetan, aldiz, helburu indibidualak eta lehia bultzatzen direlako. Dena den, gizartearen aldeko jokabideak bultzatzeko saioak kultura gehienetan egiten dira. Hori egiteko modu bat eredua erabiltzea da. Zenbait azterlan esperimentalek honako hau frogatzen dute: gizabanakoa eredu altruisten aurrean jarri izanak gizartearen aldeko jokabideak eragiten dituela (Rushton, 1980). Bestalde, zenbait azterlanek erakutsi dute korrelazioa dagoela gizartearen aldeko jokabidearen eta guraso altruistak edukitzearen artean (Ortiz eta beste, 1993).

18.2. irudia. Lankidetza-jokabideak hedatuagoak daude landa-kulturetan hiri-kulturetan baino (argazkia: www.goiena.net).

Jokabide oldarkorrari dagokionez, hasieratik azpimarratu behar da jokabide oldarkorra ez dela berdin banatzen gizarte eta kultura guztietan. Alegia, zenbait kultura oso bakezaleak dira, eta beste kultura batzuk oso oldarkorrak dira. Azken horietan, problema ekonomikoak eta sozialak dituzten giza taldeko kideek jokabide oldarkor handiagoa erakusten dute. Langabeziak, zailtasun ekonomikoek, eskolatze-defizitak, eta kontsumo-erakarmenaren aurrean gertatzen den frustrazioak areagotzen dute jokabide oldarkorra. Horrelako egoera batean dauden haurrek arrisku handiko taldea osatzen dute, eta, horrelako kasuetan, badu zerikusia **familia-giroa**k.

Horren inguruan ari diren azterlanek honako hauek erakusten dituzte, besteak beste:

- Guraso hotz eta baztertzaileek haurra oldarkorra izatera bultzatzen dutela (Weiss eta beste egile, 1992).
- Gurasoen arteko liskar etengabeek arazo emozionalak eta jokabide oldarkorrak izatera bultzatzen dituztela haurrak (Holden eta Ritchie, 1991).

Erru-sentimenduari erreparatuz gero, Itziar Etxebarriak dioen bezala (1999), ez dago zalantzarik erruaren esperientzia emaitza kulturala dela hein handi batean. Margaret Mead-en (1937) eta Ruth Benedict-en (1946) lanetatik aurrera, antropologoek bereizketa klasikoa egin dute: “erruaren kulturak” eta “lotsaren kulturak”. Kultura horiek errua edo lotsa bultzatzen dute, hurrenez hurren, beren kideen sozializazioan. Lotsaren kulturetan jokabidea kanpoko zigorren bidez erregulatzen da; aldiz, erruaren kulturetan jokabidea barneko zigorrez erregulatzen da; gizabanakoak berak ezarriko lizkioke zigor horiek bere buruari, arau sozialak barneratu ostean. Ikuspegi hori kontuan hartuz, uste da zenbait kulturak erru-

sentimenduak izateko joera nabarmenagoa edukiko dutela beste zenbait kulturak baino.

18.3. irudia.
Margaret Mead (1901 – 1978)
(Argazkia: c250.columbia.edu)

Azken batez, esan dezakegu erru-sentimenduek oso arrasto soziokultural indartsua agertzen dutela. Hala, hainbat erru-sentimendu kultura batera eta une historiko batera mugatuta daude ziur asko. Baina erru-esperientzia oro kultura jakin batera mugatzen al da? Ez al dago izaera unibertsaleko erru-emoziorik? Eztabaida ederra da, bai horixe, printzipio moralak unibertsalak edo erlatiboak ote diren eztabaidatzea da-eta.

Bestalde, transmisioaren teorialarien ustez, **telebistako indarkeria**ren eragina gai oso kezkagarria da guraso, psikologo eta pedagogoentzat (ikus VII. kapitulua; Gradow eta Sprafkin, 1993). Ildo horretatik, estatistikak erabatekoak dira. Haurrek denbora gehiago ematen dute telebista ikusten —2-4 ordu egunean— beste edozein jarduera egiten baino, loa alde batera utzita. Horren arabera, 21 urte betetzen dituztenerako, 8.000 hilketa ikusi dituzte batez beste.

Hartara, ikusi da haurrek imitatu egiten dituztela ikusten dituzten ekintza bortitzak, batez ere bortizkeria hori "heroi ona"k egina bada eta bortizkeriaren bitartez asmo onen bat lortzen bada. Gainera, eredu horiek ikusiz gero, probabilitate handiagoa dago **ikusi gabeko zenbait agresio forma garatzeko**, eta, aldi berean, **pertsonak jasanberagoak izateko bortizkeriaren aurrean** (Parke eta Slavy, 1983).

18.3. GENEROEN ETA GARAPEN MORALAREN ARTEKO ERLAZIOAK

Freud-en ustez, Ediporen konplexua emakumeengan gizonezkoengan baino erradikaltasun apalagoz konpontzen denez, Supernia eta erru-sentimenduak ahulagoak dira (1925). Noski, azterlan berri ugari egin dira Freud-en ikuspegia zabaltzeko. Egia esanda, Freud-ek, bere bizitzaren amaiera aldera, onartu behar izan zuen emakumeen psikoanalisiari buruzko teoria eginkizun zela, eta teoria hori jorratzea emakumeen esku gelditzen zela. Dena den, hemen, ez gatzaizkie lotuko ildo psikoanalitikotik egiten diren azterlanei, luze joko bailuke. Aldiz, Carol Gilligan-ek eginiko planteamendutik ondorioztatzen diren hainbat puntu interesgarri saiatuko gara azaltzen.

Carol Gilligan-ek (Kohlberg-en laguntzailea hasieran), Kohlberg-en teoria kritikatzearekin batera, emakumeen garapen morala aztertzeko zenbait irizpide proposatu zituen (1982). Egile horren ustez, gizonak eta emakumeak, sexuaren araberako sozializazioa jasotzen dutenez, joera moral ezberdinak adierazten dituzte: gizonak **justiziara orientatzen** dira, emakumeak **zaintzara eta**

erantzukizunera. Beraz, emakumeak beste era batez planteatzen du bizitza morala, eta beste sekuentzia batzuk jorratzen ditu bizitza horretan. Emakumeen garapen moralaren sekuentzia hiru mailatan banatzen da:

- Lehenengo mailan, arretagunea norberaren beharrak dira. Kezka nagusia norberaren biziraupena da. Ondorioz, gatazka morala behar kontrajarrien arabera gertatzen da, eta erantzun moral egokia autodiziplina da. Baina bestearen presentziak gatazka bat pizten du pertsonarteko harremanetan, norberaren beharrak asetzearen eta bestearen beharrak asetzearen arteko gatazka, hain zuzen.
- Bigarren mailan, aurreko mailan aipatutako gatazka konpontzeko, emakumeak autosakrifizioaren joera hartzen du. Ontasuna besteak zaintzean datza, eta, ondorioz, emakumeak bere beharrak baztertzen ditu. Horrek beste gatazka bat pizten du: norberaren zaintzaren eta bestearen zaintzaren arteko gatazka, hain zuzen.
- Hirugarren mailan, bigarren mailan sortutako gatazka konpontzeko, emakumeak betebehar unibertsal bihurtzen du bestearen zaintza. Aukera pertsonal horrek esplotazioa eta bortxa baztertzea dakar.

18.4. irudia. Carol Gilligan (1936-), (argazkia: www.nndb.com).

Planteamendu horiek hamaika eztabaida piztu zituzten. Eztabaida amaitu ez bada ere, gaurko joera nagusia honako hau da: justiziarekin batera besteen zaintza printzipio moralen barnean hartzea. Horrek esan nahi du, besteak beste, gizakien heziketan bi alderdi horiek jorratu beharko liratekeela; alegia, justiziarako norabidea eta zaintzarako norabidea bai gizonengan bai emakumeengan uztartzea.

18.4. LABURPENA ETA ONDORIOAK

Kapituluan ikusi den gisa, asko dira garapen moralean eragina duten testuinguruko faktoreak. Besteak beste, gurasoen diziplina-teknikak, zenbait faktore sozial eta kultural, eta generoa. Hori dela-eta, beharrezkoa da faktore horiek guztiak kontuan hartzea, garapen morala behar bezala ulertzeko.

18.5. ARIKETA: EREMU SOZIOEKONOMIKOAN EGIN DAITEKEEN IKERKETA ETA EKINTZA PSIKOMORALA

Helburuak. Azterketa psikomorala gizarte-erakundeetan aplikatzearen garrantziaz jabetzea. Munduko sistema kapitalistaren eragin moralaz ohartzea.

Modalitatea. Talde-lana. 20-25 laguneko taldean, erakunde sozioekonomiko bati buruzko (multinazionalari buruzko) azterketa psikomorala.

Lehenik, eztabaida teorikoa aurkeztu ondoren, ikasleek multinazionalei buruz dituzten irizpideak bildu behar dira (ordubeteko saioa). Gero, Mark Achbar-en, Jennifer Abott-en eta Joel Bakan-en *The corporation film* dokumentala ikusi. Komeni da filma astiro ikustea, eta zenbait une nagusitan gelditzea (sei ordu). Filma ikusi ondoren, aldez aurretik emandako galderei erantzun behar zaie 3-5 lagunez osatutako taldeetan (astebeteko epea). Azkenik, talde txikietan landutakoa gelara ekarri, eztabaida sortzearren eta hasierako irizpideekin alderatzearren (bi ordu).

Planteamendua

1. Eztabaida teorikoa

Moraltasunaren Psikologia gizabanakoaren eta pertsonarteko harremanen inguruan ari da batez ere. Gizarte-esparruari dagokionez, badirudi ez daukala zertan aritu. Baina psikologiako edozein teoriak badaki giza psikologiak gizartearen eragina jasotzen duela. Adibidez, esan egiten da: “nolako gizartea halako gaixotasunak”; “gizarte kapitalista honek indibidualismoa bultzatzen du”; “egungo gizartea gero eta amoralagoa da”. Zer dela eta egozten dizkiogu gizarteari pertsonen ezaugarriak?

Zalantzarik gabe, bada horretarako nolabaiteko intuizioa. Alegia, guztiok dakigu baldintza sozioekonomiko-politiko jakin batzuetan dagoen edozein pertsona, talde edo gizateria baldintza horien arabera egituratzen dela, eta oso zaila zaiola —ez baina ezinezko— baldintza horietatik at jardutea. Are gehiago, bada esaten duenik “nolako gizarte-harreman ekonomikoak halako ideologia” (etika bera barne). Baina, ba ote dago gizarte-instituzio bat hartu eta azterketa psikologiko bat egin ondoren, erakunde horren alderdi moralak azaltzea eta, ez-moralak direla erabakitzen bada, erakunde horren aurka egitea? Ez da lan xamurra, ez horixe, baina badirudi egin daitekeela. Saia gaitezen horretan.

2. Informazioa eskuratzea

The corporation film dokumentalean kapitalismoaren oinarrian arakatu dute Mark Achbar-ek, Jennifer Abott-ek eta Joel Bakan-ek, eta enpresaren izaera psikopata azaleratu. "Enpresaren erantzukizun sozialez arduratu nahi duen exekutibo bat azaltzen bazaizu, kalera ezazu. Ahalik eta azkarren" (Peter Drucker, Enpresa Zuzendaritzan aditua). Multinazionalen bihotzetik bertatik ateratako adierazpen horrek korporazioaren —alegia, enpresa handiaren— izaeraren ezaugarrietako bat laburbiltzen du. Mark Achbar-ek, Jennifer Abbott-ek eta Joel Bakan-ek zuzendu eta Kanadan nolabaiteko lurrikara eragin duen *The corporation* filmean azaltzen da.

18.5. irudia. Bakan-ek, Achbar-ek eta Abott-ek korporazioen diagnostikoa egin dute *The corporation* filmean (argazkia: www.nodo50.org).

XIX. mendearen erdialdetik, AEBko eta Kanadako konstituzioek pertsona baten lege-izaera ematen diete negozio-korporazioei, eta edozein gizabanakok izan ditzakeen eskubide eta betebeharrak. Hortik abiatuta, Joel Bakan-ek *Just words: Constitutional Rights and Social Wrongs* (*Hitz soilak: eskubide konstituzionalak eta akats sozialak*) liburua argitaratu zuen 1997an, eskubide konstituzionalak gorpuzten dituzten idealak bermatzeko gai ez direla salatzeko. Gerora, berriz, jarraipena eman zion *The corporation: the Pathological Pursuit of Profit and Power* (*Korporazioa: irabazien eta boterearen ehiza patologikoa)* lanarekin, multinazionalen izaera "psikopatikoa" agerian utzi nahian: "Konstituzioak askatasunaz, berdintasunaz eta justiziaz hitz egiten du, baina bakarrik gobernuei eragiten die. Kapitalismoaren instituzio garrantzitsuenari ez dio eragiten", azaldu du Bakan-ek.

Liburua film bihurtuta, Bakan-ek, Achbar-ek eta Abott-ek, "pertsona" izanik, edozein gizakiri egin dakiokeen **azterketa psikologikoa** egin diote korporazioari. OMEk ezarritako irizpideak kontuan izanik, "pertsona juridikoa" ikertu dute, haren jarrera eta asmoak ezagutu nahian, eta horretarako multinazionaletan lan egiten duten goi-kargudunekin (Robert Keyes-ekin, Ray Anderson-ekin, Sam Gibara-

rekin) nahiz globalizazio neoliberalarekin kritiko direnekin (Noam Chomsky-rekin, Naomi Klein-ekin) hitz egin dute. Eta diagnostikoa nekez izan daiteke beldurgarriagoa eta esanguratsuagoa: korporazioak psikopata baten ezaugarriak ditu; **berekoia eta moral gabekoa da; ez du erruduntasun-konplexurik, gizartearen aurkakoa** da, eta **arau sozial guztiak hausten ditu.**

Filmeko egileen arabera, duela 150 urte korporazioen pisua txikia zen; gaur egun, ordea, "gure bizitzan parte hartzen du, modu dramatiko eta gogorrean. Elizak, monarkiak eta alderdi komunistak beste garai eta leku batzuetan bezala, korporazioa gaur egungo instituzio menderatzailea da. Baina historian zehar desagertu edo egokitu dira ordena berri batera. Zoritxarrez, korporazioa da historiari aurre egin dion lehenengoa".

Korporazioak "pertsona juridiko" badira, zein ardura dute haiek osatzen dituzten pertsonek haren jokaeran? Horri dagokionez, filmaren egileen iritziz, "korporazioentzat lan egiten dutenak pertsona onak izan daitezke, beren inguruan eredu; baina horrek ez du inolako garrantzirik korporazioaren munduan daudenean". Horren erakusle da Sam Gibara *Goodyear* pneumatikoen enpresaren exekutiboak filmean dioena: "Benetan esku aske bat izango bagenu, beste modu batean egingo genuke lan. Baina korporazioak ez du horretarako aukerarik ematen".

Hala ere, multinazionalen babesle sutsuen lekukotasunak ere jaso ditu *The corporation*ek, eta egileak protagonistaren erraietaraino bertaraino sartu ziren. Achbar-ek, Abbott-ek eta Bakan-ek bazekiten "korporazioaren izaera" agerian uztea zutela helburu. Dena dela, ez dute arazorik izan kapitalista boteretsuen hitzak jasotzeko, Bakan-ek dioenez: "Gure ekoizleak haiekin hitz egin eta konbentzitu zituen filmean parte hartzearen onuraz. Azken batean, nahiago izan zuten parte hartu kanpoan gelditu baino".

"Psikopata" horrek munduan eta etorkizunean izan dezakeen eragina erakusten du filmak, baina baita, adimenaren eta ausardiaren laguntzaz, jendeak nola egin diezaiokeen aurre ere (*Berria*, 2004ko apirilaren 11, 35. or.)

3. Informazioa aztertzea (*The corporation* filma ikusi eta aztertu)

Filmaren izenburua *Korporazioa: instituzioak ala psikopatak* da, eta hiru ataletan dago banatuta: 1. Komertzioaren patologia, 2. Planeta SA, 3. Balioespena. Atal bakoitzak 57 minutu irauten du gutxi gorabehera.

Datuak biltzeko eta aztertzeko gida

I. Merkataritzaren patologia

- Zer da korporazio bat? Metaforak, eufemismoak eta definizio juridikoa.
- Historia: Noiz eta zergatik sortu ziren? Zer bilakaera izan dute?
- Korporazioa pertsona legal gisa: ezaugarriak.
- Azterketa psikiatrikoa. Langileengan eragindako kalteak; osasunari egindakoak; animaliei egindakoak; biosferari eginikoa.
- Nortasunaren diagnostiko psikiatrikoa: psikopatia. Sintomak. Moraltasuna.
- Korporazioak zuzentzen dituzten pertsonen dilemak. Dilema horiek gainditzeko erabiltzen dituzten arrazoibideak.

II. Planeta SA

- Jabetza pribatua *versus* publikoa. Abantailak eta desabantailak.
- Publizitatea: zeinen zerbitzuan?
- Publizitatea: psikologoen lana korporazioetan.
- Publizitatea: korporazioen estrategia nagusia.
- Korporazioaren alderdi ilunak.
- Jendearen pertzepzioa kudeatzen: itxura ona eman.
- Jendearen pertzepzioa kudeatzen: marka-irudia.
- Jendearen pertzepzioa kudeatzen: mezu ezkutuak.
- Korporazioen areagotzea: bizitzaz jabetu.
- Korporazioak eta prentsa: kasu paradigmatiko bat.

III. Balioespena

- Korporazioak, politika eta aktibismoa. Eredua: Boliviako Cochabanba herriaren borroka ura pribatizatzearen aurka.
- Armadaren eta korporazioen arteko harremanak.
- Gobernuen eta korporazioen arteko harremanak
- Demokratikoak al dira korporazioak?
- Ba al dute pitzadurik korporazioek? Zein?
- Ekintzak korporazioen aurka: ekintza generikoak.
- Ekintzak korporazioen aurka: neurri konkretuak.

4. Informazioa moraltasunaren psikologiatik interpretatzea.

Informazio guztia interpretatzea ezinezkoa denez, saia zaitezte honako puntu hauek jorratzen taldean:

- Ikuspegi psikoanalitikotik begiratuta, zer egituratze psikoanalitiko nagusi antzematen diozue korporazioari: psikotikoa, neurotikoa ala perbertsoa? Zergatik?
- Enpatiaren ikuspegia kontuan hartuz, zer sentimendu piztu dizu filmean ikusitakoak?
- Arrazoibide moralaren ikuspegitik ikusita, zer estadio moraletan kokatuko zenituzke korporazioen aldekoen arrazoibide moralak?
- Erabakitakoak erabaki ondoren, zer egin daitekeela uste duzue?

18.6. BIBLIOGRAFIA

Bakan, J. (2006): *La Corporación. La búsqueda patológica de lucro y poder,* Volter, Bartzelona.

Benedict, R. (1946): *The Chrysanthenum and the Sword,* Houghton Mifflin, Boston.

Chomsky, N. eta Ramonet, I. (2004): *Como nos venden la moto,* Icaria, Bartzelona.

Gilligan, C. (1982): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino,* F.C.E, Mexiko.

Dunn, J. eta Munn, P. (1986): "Siblings and the Development of Prosocial Behaviors*", International Journal of Behavioral Development,* **9**.

Eisenberg, N. eta Murphy, B**.** (1995): "Parenting and Children's Moral Development", in M. H. Bornstein (arg.), *Handbook of Parenting,* LEA, Mahwah, New Jersey.

Etxebarria, I. (1992a): "Sentimientos de culpa y abandono de los valores paternos", *Infancia y aprendizaje,* **57**.

————, (1992b): "Sentimientos de culpa y problemática del cambio de valores en la mujer", *Revista de Psicología General y Aplicada,* **45**.

————, (1999): "Los sentimientos de culpa", in E. Pérez-Delgado eta M.V. Mestre Escrivá (koor.), *Psicología moral y crecimiento personal,* Ariel, Bartzelona.

Freud, S. (1925): "Einige Psychische Folgen des Anatomischen Geschlechtsunterchieds" [Sexu-ezberdintasun anatomikoaren zenbait ondorio psikiko], *Obras completas,* **8**, Madril 1974.

Gradow, K. eta Sprafkin, J. (1993): "Television 'violence' and children with emotional and behavioral disorders", *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,* **1**.

Hoffman, M. (1994): "Discipline and Internalization", *Development Psychology,* **30 (1)**.

————, M. eta Saltzstein, H. (1967): "Parent Discipline and the Child's Moral Development", *Journal of Pesonality and Social Psichology,* **5 (1).**

Holden G. W. eta Ritchie, R. L. (1991): "Linking Extreme Marital Discord, Child Rearing, and Child Behavior Problems: Evidence from Battered Women", *Child Development,* **47**.

López, F. *et al.* (1994): *Para comprender la cultura altruista. Teoría, investigación e intervención educativa,* Verbo Divino, Iruñea.

Mead, M. (1937): *Cooperation and Competition among Primitive Peoples,* McGraw-Hill, New York.

Mills, R. eta Grusec, J. (1988): "Socialization from the Perspective of Parent-Child Relationship", *Handbook of Personal Relationships,* Willey, Chichester.

–––––––––, (1989): "Cognitive, Affective and Behavioral Consequences of Praising Altruism", *Merryll-Palmer Quaterly,* **35**.

Ortiz, M. J. *et al.* (1993): "Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano", *Revista de Psicología Social,* **8 (1).**

Parke, R. eta Slavy, R. (1983): "The Development of Aggression", in E. Hetherington (arg.), *Handbook of Child Psycholgy: vol. 4: Socialization, Personality and Social Development,* Willey, New York.

Perry, D. G., *et al.* (1980): "Processes of Attribution and Children's Self-Punishment Following Misbehavior", *Child Development,* **51**.

Rushton, J. P. (1980): *Altruism, Sozialization and Society,* Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N. J.

Shafer, D. R. (1994): *Desarrollo social y de la personalidad,* Thompson Paraninfo, Madril.

Walker, L. eta Taylor, J. (1991): "Family Interactions and the Development of Moral Reasoning", *Child Development*, **62**.

Weiss, B. *et al.* (1992): "Some Consequences of Early Hash Discipline: Child Aggression and a Maladaptive Social Information Processing Style", *Child Development,* **63**.

SEIGARREN ATALA: Esku-hartzea gizarte-ezagutzaren garapenean

19. Esku-hartzea eta gizarte-ezagutzaren garapena

Luixa Reizabal

19.1. ESKU-HARTZEAREN GARRANTZIA GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENEAN

Esku-hartzeak izugarrizko garrantzia du gizarte-ezagutzaren garapenean, zenbait arrazoi direla medio. Batetik, besteen ikuspegia hartzea, enpatia eta antzeko gaitasun soziokognitiboen garapena bultzatzen dituelako. Bestetik, gizarte-mundua osatzen duten hainbat alderdiren ezagutzaren garapena bultzatzen duelako; besteak beste, norberarena, beste pertsonena, harremanena, arau moralena, ekonomiarena, politikarena, talde nazionalena, eta abarrena.

Esku-hartze hori nagusiki heziketaren bitartez egin ohi da. Heziketa haurrak gizartean murgiltzeko prozesuaren funtsezko elementua da, eta zenbait baliotan oinarritzen da. Balio horiek heziketaren edukietan eta hezteko moduan islatzen dira.

Jean Paul Lederach-en arabera (1984), oro har, gaur egun haurrek munduan jasotzen duten heziketaren oinarri diren balioak honako hatsapen hauetan laburbil daitezke:

1. Hezkuntza-maila orotan, etnozentrismoa bultzatzen da sotilki. Hezkuntzak kulturen, herrien eta antzekoen arteko ezberdintasunari erreparatzen dio, eta, gehienetan, *gurea hobea dela* irakasten da.

2. Hala, pertsonak, taldeak, herriak, aberriak eta antzekoak elkarren arteko lehian daude eta, ondorioz, giza gatazka lehiatzat hartzen da.

3. Ziurtzat jotzen da giza harremanetan ezinezkoa dela errealizazio osoa lortzea, baldin eta ez bada lehia irabazten. Eta garaipena lortzeko, ezinbestekoa da *besteak galtzea*. Hala, pertsonak hezten dira etengabe lehian egon daitezen, eta lehia lankidetza baino askoz ere gehiago balioesten da.

4. Bortizkeria onartu eta justifikatu egiten da, "gurea" defendatzeko zein lortzeko (hau da; irabazteko), eta gatazkak bideratzeko beste moduak baztertu egiten dira.

5. Irabazten duena hoberena da, eta, gainera, beti du arrazoia. Historia irabazleek idazten dute. Indarra eta bortizkeria zilegitzat hartzen dira helburuak lortzeko. Bortizkeriari esker, indartsuenak beti irabazten du eta indartsuenak bortizkeriaren zilegitasuna aldezten du.

6. Hezteko moduari dagokionez, ohiko hezkuntzak akuilatu egiten ditu ikasleak haien artean lehia daitezen. Hala, mundu "erreal"ean sartzeko prestatzen dituzte.

7. Lehia-espiritu horrek ikasleak baztertu eta sailkatu egiten ditu, gizartea bera ere diruaren, adimenaren eta antzekoen arabera zatikaturik eta sailkaturik dagoelako. Hezkuntzaren eta gizarte sailkatzailearen arteko lotura, nagusiki, azterketa da.

8. Hezkuntzak, gizartearen antzera, izaera "bertikala" du; hau da, ikasgaiak, ikasketa-planak eta antzekoak "goitik" datoz, eta ikasleak guztia jaso eta errepikatu egiten du. Hala, hezkuntzak ez ditu bultzatzen parte-hartzea, elkarrizketa, eragin-trukea eta lankidetza.

19.1. irudia. Hezkuntzak ez ditu bultzatzen parte-hartzea, elkarrizketa, eragin-trukea eta lankidetza. Horren adierazle dira, adibidez, ikasgelak, irakasleak esaten duenari entzuteko prestaturik daudenak (argazkia: www.zientzia-teknologia.ehu.es).

19.2. BAKERAKO HEZIKETA GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENEAN ESKU HARTZEKO EREMU GISA

Bakerako Heziketa (BH) oso baliagarri gerta daiteke gizarte-ezagutzaren garapenean esku hartzeko. Izan ere, BHk gaitasun soziokognitiboen garapena ez ezik, gai sozialei buruzko ezagutzaren garapena ere bultzatzen du, eta haurra garatzen den testuinguru guztietan da aplikagarria.

BH etengabeko heziketa-prozesu bat da, bake positiboan (ikus XIV. kapitulua) eta gatazkaren ikusmolde sortzailean oinarritzen dena. Hau da, batetik bakea hartzen du bortizkeria mota ororen faltatzat eta justizia soziala nagusi den egoeratzat. Bestetik, gatazka jotzen du gizakien existentziaren berezko prozesu naturaltzat, eta ez ekidin beharreko gertakari negatibotzat (Jares, 1994).

Oinarri horietatik abiatuz, BHren helburu orokorra da gizabanakoek garatzea bake positiboa lortzeko beharrezkoak diren ezagutzak, balioak eta gaitasunak. Hala, BHk gizakiak hezten ditu gatazkak konpon ditzaten indarkeriarik gabe eta modu sortzaile batean, justizia soziala, oreka ekologikoa eta pertsonen, taldeen zein nazioen arteko harmonia sustatzeko moduan (De Rivera, 1991). Helburu hori kontuan hartuz, BHk honako heziketa lerro hauek lantzen ditu: heziketa kulturala, heziketa multikulturala, heziketa antimilitarista, bortizkeriarik ezarako heziketa, giza eskubideen heziketa, gatazkak bideratzeko heziketa, garapenerako eta elkartasunerako heziketa, herritar heziketa, hezkidetza, ingurumen-heziketa, balio-heziketa eta desobedientziarako heziketa. Orain, horiek guztiak zertan diren aztertuko da.

Heziketa kulturala. Heziketa kulturalaren helburua da gizabanakoak bere kultura ezagutzea eta errespetatzea, eta lehenaren eta orainaren arteko harremanak ulertzea (Wahlström, 1990).

Heziketa multikulturala. Heziketa multikulturalak — edo *nazioarteko heziketa*k— beste kulturen ezagutza eta horienganako errespetua garatzea du helburu. Hain zuzen ere, beste kultura batzuetako pertsonen bizimoduari, usteei eta antzekoei buruzko informazioa eskainiz, gizabanakoek horiek errespetatzen ikasten dute (Wahlström, 1990). Hala, kultura- zein arraza-aniztasuna mehatxutzat hartu beharrean, aberasgarria den zerbait dela ikasten dute. Halaber, heziketa multikulturalari esker, arrazismoa eta xenofobia ekidin daitezke.

Heziketa antimilitarista. Heziketa antimilitaristaren helburu nagusia da gizabanakoek garatzea armamentismoaren, gerraren eta arrisku nuklearraren aurkako jarrerak eta ulertzea beharrezkoa dela desarmatzea. Hala, informazioa eskaintzen du, militarismoaren beharra azaleratzeko, segurtasun-eredu klasikoa zalantzan jartzeko, eta armek zein gastu militarrek dituzten ondorioak salatzeko (Babansky, 1986a; FISE, 1987; Nastase, 1986, denak *in* Jares, 2005).

Bortizkeriarik ezarako heziketa. Bortizkeriarik ezarako heziketaren helburua da haurrek gogoan izatea bakeari buruzko irudi positiboak eta erakargarriak. Hala, espero da haurrek irudi positibo horiek lortzen saiatzea eta aukeratzea bortizkeriarik gabeko bideak gatazkak bideratzeko zein aldarrikapenak egiteko (Harris, 1999).

Giza eskubideen heziketa. Giza eskubideen heziketak, berriz, haurrek pertsonen duintasuna aintzat har dezaten du helburu, haien arraza, ideologia, erlijioa, sexua nahiz urritasunak edozein izanda ere (Wahlström, 1990).

Gatazkak bideratzeko heziketa. Heziketa mota horren helburua hau da: haurrek garatzea gatazkak modu sortzailean bideratzeko beharrezkoak diren gaitasunak eta tresnak (Harris, 1999); besteak beste, besteen ikuspegia hartzeko gaitasuna, enpatia eta antzeko gaitasun soziokognitiboak.

Garapenerako eta elkartasunerako heziketa. Garapenerako eta elkartasunerako heziketaren xede nagusia da pertsonengan sorraraztea garapenean dauden herriekiko elkartasuna. Heziketa horren asmoa da, batetik, herrien artean dauden desoreka ekonomikoak, kulturalak zein sozialak eta haien ondorio larriak ezagutaraztea; bestetik, haurrek horiekiko dituzten jarrerak eta jokabideak aldaraztea (Mans Unides, 1985 *in* Jares, 2005). Hala, garapenerako eta elkartasunerako heziketaren helburua da pertsonaren jokabideak eta jarrerak justizia sozialaren aldeko bihurtzea (Jares, 2005).

19.2. irudia. Garapenerako eta elkartasunerako heziketaren xede nagusia da pertsonengan garapenean dauden herriekiko elkartasuna sorraraztea (argazkia: www.nadir.org).

Herritar heziketa. Herritar heziketaren helburua da pertsonak herrritar jatorrak eta arduratsuak bihurtzea eta konprometitzea, pertsona guzti-guztien partehartzea bultzatzen duen benetako demokrazia lortzeko (EHBAK, 2001).

Hezkidetza. Hezkidetzak sexuen arteko benetako berdintasuna lortzea du helburu, ezinbestekoa baita sexuen arteko ezberdintasunak desagerraraztea, bake positiboa lortuko bada (Wahlström, 1990).

Ingurumen-heziketa. Ingurumen-heziketaren helburua da pertsonengan bultzatzea izadia errespetatzeko eta zaintzeko joera.

Balio-heziketa. Balio-heziketaren helburua da bake positiboarekin bat datozen balioen garapena bultzatzea.

Desobedientziarako heziketa. Azkenik, desobedientziarako heziketa saiatzen da pertsonak pasibotasunetik eta ezkonformismotik libratzen. Horretarako, egoera

bidegabeak zein gertakari pertsonal nahiz sozialak salatzeko bortizkeriarik gabeko bideak irakasten ditu; besteak beste, desobedientzia zibila eta kontzientzia-eragozpena.

Laburbilduz, BH saiatzen da bake-kultura bat garatzen; hau da, gatazkak bideratzeko bortizkeria erabiltzea ekiditen duten balioak lantzen eta sortzen; elkartasunean oinarritutako mundu justu bat eraikitzen; pertsona guztienganako begirunea eta onarpena egon daitezen; gerra eta gastu militarrak desager daitezen; gizakien artean harremanak berdintasunean eta adiskidetasunean oinarritu daitezen, eta abar.

19.3. BAKERAKO HEZIKETAN PARTE HARTZEN DUTEN AGENTEAK

BH bizi-ziklo osoa hartzen duen prozesu konplexua da, eta, ondorioz, hainbat agenteri dagokie horren ardura, besteak beste, familiari, eskolari, komunikabideei, erakundeei, alderdi politikoei, kirola eta kultura alorretako liderrei, elkarteei, gizarte-mugimenduei, gobernuz kanpoko erakundeei, Elizari eta unibertsitateari.

V. kapituluan ikusi dugun gisa, familia da haurra murgiltzen den lehen testuingurua, eta, ondorioz, bakerako hezten hasteko testuingururik egokiena. Alabaina, zenbaitetan familien baitan tolerantziarik eza izaten da nagusi, eta horrek bakerako hezkuntzaren prozesua oztopatzen du. Hala, gure seme-alabak bakerako hezi nahi baditugu, familian horretarako giro aproposa sortzen saiatu behar dugu.

Eskolak ere eragin handia izan dezake bakerako heziketaren prozesuan, bertan haurrek txikitatik prestakuntza jasotzen dute eta (ikus VI. kapitulua). Hala, gure seme-alabak bakerako hezi nahi baditugu, saiatu behar dugu eskolan jasotzen duten prestakuntza BHren helburuekin bat etor dadin.

Komunikabideek ere zeregin garrantzitsua dute bakerako heziketan. VII. kapituluan ikusi dugun gisa, eragin handia dute haurrengan, nerabeengan eta helduengan. Komunikabideek eskaintzen dituzten filmak, iragarkiak eta, oro har, saioak tresna baliagarri izan daitezke bake-kulturarekin bat datozen balioak transmititzeko.

Gobernuek, udalek eta antzeko erakundeek ere badute zereginik bakerako heziketan, erakunde horien ardura baita gizarte justu bat garatzea.

Alderdi politikoak dira bakerako heziketaren prozesuan parte har dezaketen beste agente bat. Izan ere, beren interesak alde batera utzi, eta bake-kulturarekin bat datozen jarrerak eta balioak bultza ditzakete.

Kirol- eta kultura-alorretako liderrak, berriz, askotan haurrentzako eta gazteentzako eredu izaten dira. Hala, asko da bakerako heziketaren alde egin dezaketena.

Elkarteei, gizarte-mugimenduei eta gobernuz kanpoko erakundeei dagokienez, aipatu behar da askotan ahalegin handia egiten dutela bake-kulturarekin bat datozen balioak eta jarrerak gara daitezen.

Elizak ere saiatu beharko luke bake-kultura bultzatzen, eguneroko zereginean ez ezik, bere adierazpenetan ere.

Azkenik, unibertsitateak ere eragin handia du gaztetxoen garapenean, eta, ondorioz, erakunde horrek ere saiatu beharko luke bake-kultura bultzatzen duten balioak eta jarrerak sustatzen.

19.3. irudia. Unibertsitateak zeregin garrantzitsua izan dezake bakerako heziketa-prozesuan (argazkia: L. Reizabal).

Bakerako heziketaren prozesuan parte hartzen duten agenteen zerrenda ez da hemen bukatzen. Ziur asko, irakurleak gogoan izango ditu dagoeneko beste zenbait agente. Beraz, zerrenda irekita gelditzen da. Agente horiek guztiek bakerako heziketaren prozesuan nola eragin behar duten aztertzea ezinezkoa zaigunez, ondorengo orrialdeetan horietako bi aztertuko ditugu: familia eta eskola.

19.4. BAKERAKO HEZIKETA FAMILIAREN EREMUAN

V. kapituluan ikusi dugun gisa, familiak eragin handia du sozializazio-prozesuan. Horrez gain, eremu erabakigarria da BH prozesuan. Garrantzitsua da familiaren eremuan BHren balioekin bat datozen jarreren eta jokabideen garapena bultzatzea. Horretarako, gurasoek honako jarraibide hauek kontuan izan behar dituzte:

Batetik, familiaren baitan gertatzen diren gatazkak modu sortzaile eta baketsuan konpontzen saiatu behar dute, horretarako elkarrizketan oinarrituz.

Bestalde, familia osatzen duten kideek dituzten gaitasunak eta haiek egindakoa balioetsi behar dituzte. Horrez gain, familiako kideen mugak eta akatsak onartu behar dituzte.

Halaber, saiatu behar dute ekiditen familiako kideen eta, bereziki, seme-alaben arteko konparazio apalgarriak edo diskriminatzaileak.

Gainera, erabakiak hartzeko garaian, ikuspegi guztiak hartu behar dituzte kontuan, eta, ahal den neurrian, adostasuna lortzen saiatu behar dute. Horretarako, besteek esaten dutena entzuteko estrategia aktiboak, enpatia eta besteekiko ulermena garatu behar dituzte.

Horrekin batera, saiatu behar dute seme-alabek izaera kritikoa gara dezaten, gurasoengandik eta beste bide batzuetatik jasotzen dutena balioets dezaten.

Horrez gain, gurasoek lankidetzaren kultura bultzatu behar dute familiaren baitan, eta, familia-arazoak gertatzen direnean, saiatu behar dute egoerari errepa-ratzen —eta ez pertsonei—, arazo horiek dituzten pertsonak ez mintzearren.

Halaber, familiako kideen artean ardurak banatu behar dituzte progresiboki, horretarako haien ezaugarriak eta garapen-aroa kontuan hartuz.

19.4. irudia. BH familiaren eremuan bultzatu nahi duten gurasoek banatu behar dituzte progresiboki ardurak familiako kideen artean, haien ezaugarrien eta garapen-aroa kontuan hartuz (argazkia: A. Aranburu).

Laburbilduz, BHren bitartez lortu nahi da familiako kideek autoestimu handia gara dezaten. Horrek ez du esan nahi gurasoek arauak jarri eta betearazi behar ez dituztenik. Izan ere, sozializazio-prozesua behar bezala gerta dadin, ezinbestekoa da haurrek ikastea familian bizikidetza arautzen duten eta bete behar diren arauak daudela, gero ezagutza hori beste talde batzuetan eta, azkenik, gizartean aplikatu ahal izango baitute. Hala, BHren ikuspegitik, ahal den neurrian, arauak familiako kideen artean adostu behar dira, eta haurrei erakutsi behar zaie arau horien helburua dela familiako kide bakoitzaren eskubideak eta betebeharrak bermatzea.

Laburbilduz, sozializazio-estilo demokratikoa da BHk bultzatzen duena (ikus V. kapitulua).

19.5. BAKERAKO HEZIKETA ESKOLAREN EREMUAN

BH eskolaren eremuan nola gauzatzen den aztertzea du helburu atal honek, eta bi azpiataletan banatua dago. Lehenengoan aztertuko dira BH eskolaren eremuan aplikatzeko jarraibideak. Bigarrenean, berriz, BHren oinarri psikopedagogikoak izango dira mintzagai.

19.5.1. Bakerako Heziketa eskolan aplikatzeko jarraibideak

Eskolako eremuari dagokionez, beharrezkoa da BH heziketa-metodo berezi batean oinarritzea. Metodo horrek bultzatu behar du irakasleak zein ikasleek ikastea, ezagutzak sortzea eta beren heziketan parte hartzea (Lederach, 1984). Helburu hori lortzearren, ezinbestekoa da eskolek honako jarraibide hauek betetzea (EHBAK, 2001):

Lehenik eta behin, ikastetxe bakoitzean, hezkuntza-erkidegoak erantzukizunez erabaki behar du zer balioren arabera hezi nahi dituen ikasleak. Balio horiek zein diren erabaki eta gero, ikastetxearen hezkuntza-proiektuan sartu behar dira; hau da, ikastetxeak eskaintzen duen hezkuntzaren oinarrizko alderdiak, ikastetxearen helburu nagusiak, ikastetxeko osagaien egitura eta funtzionamendua eta antzeko edukiak jasotzen dituen proiektuan (Zabaltza, 1996).

Gero, balio horiek ikastetxearen ikasketa-proiektuan gauzatu behar dira; hau da, irakatsi beharreko edukien banaketa eta sekuentziazioa etapa eta zikloetan zehar, eduki horiek jorratzeko eta antolatzeko irizpideak, alderdi metodologikoak, espazioa eta denbora antolatzeko jarraibideak, erabiliko diren hezkuntza-materialak, ebaluazio-irizpideak eta antzekoak jasotzen dituen proiektuan (Zabaltza, 1996).

Azkenik, programazioan koherentziaz gauzatu behar da ikastetxearen hezkuntza-proiektuan eta ikasketa-proiektuan jasotakoa; hau da, irakasleek eskolak emateko egiten dituzten plangintzetan. Behin hori egin eta gero, eskolak ematea besterik ez da falta. Baina zeregin hori behar bezala egiteko, BHtik zenbait oinarri psikopedagogiko planteatzen dira, hurrengo atalean azalduko denez.

19.5.2. Bakerako Heziketaren oinarri psikopedagogikoak

BHren ikuspegitik, irakasleen zein ikasleen jarduera akademikoak zenbait oinarri psikopedagogikoren araberakoa izan behar du. Irakasleei dagokienez, honako hauek dira kontuan hartu beharreko oinarri psikopedagogikoak (EHBAK, 2001):

Batetik, modu sortzailean konpondu behar dituzte ikasgelan sortzen diren gatazkak. Halaber, gatazka horiek arautu egin behar dituzte, ikasleek horien konponbidean parte har dezaten saiatuz.

19.5. irudia. Irakasleek modu sortzailean konpondu behar dituzte ikasgelan sortzen diren gatazkak (argazkia: www.dischool.org).

Bestalde, adorea izan behar dute onartzeko ikasleek beren irakasle-lanari zein ikastetxearen funtzionamenduari egiten dizkieten kritikak.

Bestetik, ikasleak hezi behar dituzte ezkonformismoan eta desobedientzia arduratsuan, haiengan jarrera kritikoa gara dadin.

Halaber, adorea izan behar dute onartzeko ez direla ezinbestekoak; izan ere, irakasle onak lortzen du bere ikasleak beraren menpe ez egotea.

Irakasleek beren jokabidea zaindu behar dute. Beharrezkoa da koherentzia egotea beren jokabidearen eta esanen artean.

Ikasgelan giro atsegina lortzeko gaitasuna izan behar dute, horretarako bi norabideko prozesuak bultzatzen dituzten komunikazio-egoerez baliatuz.

Ez dute boterearen araberako hierarkiarik sortu behar; hau da, ez dute saiatu behar beren esana inposatzen beldurraren, mehatxuaren, garrasiaren eta antzeko bideen bitartez.

Kontuan hartu behar dute ezinezkoa dela arazo guztiak eskolaren eremuan konpontzea, asko baitira eragina duten testuinguruak.

Begirunea eta bizikidetza bultzatzen dituzten jokabideak zein jarrerak indartu behar dituzte.

Jakin behar dute bideratzen ikasleen oldarkortasuna; izan ere, oldarkortasuna garapen indibiduala eta soziala bultzatzen dituen indarra da.

Azkenik, aniztasuna aberastasun-iturritzat hartu behar dute, eta ez gatazka-iturritzat edo oztopotzat.

Ikasleei dagokienez, oinarri psikopedagogikoak honako honetan dautza (EHBAK, 2001):

BHn ikasleek aktiboki parte hartu behar dute beren ikasprozesuan. Halaber, ikasi behar dute komunikatzen eta burukudeatzen.

Bidegabekerien aurrean jarrera aktiboa eta konprometitua izan behar dute, eta ikasi behar dute bidegabe iruditzen zaizkien arauekin kritiko izaten.

Komunikazioa eta begirunea izan behar dituzte beste pertsonekin dituzten harremanen oinarrian.

Autoestimu-maila egokia lortu behar dute, horrek ahalbidetuko baitie beste pertsonen ideiak eta jarrerak mehatxutzat ez hartzea.

Beren gaitasunak balioesten ikasi behar dute, baina ez besteen gainetik egoteko.

Aniztasuna mugagabeko aberastasun-iturritzat hartu behar dute, eta ez mehatxutzat.

Azkenik, ikasi behar dute gatazkak modu sortzailean, baketsuan eta tolerantean konpontzen.

19.6. ONDORIOAK

Munduan, bortizkeriak leku garrantzitsua izan du mendeetan zehar. Historia aztertuz gero, ohartzen gara etengabe gertatu direla bortizkeria zuzenekoaren, egiturazkoaren zein kulturalaren adierazpenak; besteak beste, gerrak, gatazka armatuak, gosea, bazterketa, analfabetismoa, langabezia eta pertsonen eta izadiaren esplotazioa. Litekeena da bortizkeriaren adierazpen horien jatorria, neurri batean, honako hauek izatea: enpatiarik, ikuspegia hartzeko gaitasunik eta antzeko gaitasun soziokognitiborik eza eta estereotipoak, aurreiritziak, bortizkeria justifikatzen duten balioak eta antzeko gizarte-ezagutzak. Hori kontuan hartuz, uste dugu oso garrantzitsua dela gizarte-ezagutzaren garapenean esku-hartzea, gizakiengan munduko pertsona, herri, talde eta antzekoenganako begirunea oinarri duten jokabideak, jarrerak eta balioak bultza ditzakeelako.

Kontuan izanik BH alde horiek guztiak jasotzen dituela, uste dugu tresna ezin hobea dela gizarte-ezagutzaren garapena behar bezala gertatzeko.

19.7. ARIKETA

1. Egin ezazu kapituluaren kontzeptu-mapa.

2. Zer egin beharko lukete honako agente hauek BHn eragiteko? unibertsitateak, udalak, alderdi politikoek, komunikabideek.

19.8. BIBLIOGRAFIA

De Rivera, J. (1991): "La Psicología de la Paz en los Estados Unidos", *Revista de Psicología Social,* **6** (**1**), 87-94.

EHBAK (2001): *Bake-bidean gure burua hezi,* EHBAK, Bilbo.

Harris, I. M. (1999): "Types of Peace Education", in A. Raviv; L. Oppenheimer eta D. Bar-Tal (arg.), *How Children Understand War and Peace,* Jossey Bass, San Francisco, 299-318.

Jares, X. R. (1994): "Educación para la paz y organización escolar", in A. Fernández Herrería, *Educando para la paz: nuevas propuestas,* Granadako Unibertsitatea, Granada, 285-316.

Jares, X. (2005): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* [3. argitaraldia], Popular, Madril.

Lederach, J. P. (1984): *Educar para la Paz*, Fontamara, Bartzelona.

Wahlström, R. (1990): "Imagen de enemigo. Educación de paz", *Gernika Gogoratuz Boletin*, **2**.

Zabaltza, M. A. (1996): *Kurrikuluaren diseinu eta garapena*, UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua, Bilbo.

20. Gizarte-ezagutzaren garapenean esku hartzeko zenbait material didaktiko

Luixa Reizabal

Gizarte-ezagutzaren garapenean esku hartzeko baliagarri izan daitekeen material didaktiko asko dago. Atal honetan, euskaraz dauden hiru material deskribatuko ditugu laburki, adibide gisa: batetik, Arartekoaren bulegoak argitaratutako *Giza eskubideen hezkuntzari buruzko baliabideak*; bestetik, Elkarrik eta Ikastolen Elkarteak sortutako *Arian-Arian bakegintzarako hezkuntza* eta, azkenik, Szabo-k sortu eta AGIPAD elkarteak egokitutako *Lagunekin baratzean* delako material didaktikoa.

20.1. GIZA ESKUBIDEEN HEZKUNTZARI BURUZKO BALIABIDEAK (AZKARATE, ERRASTI ETA MENA, 2000)

Giza eskubideen hezkuntzari buruzko baliabideak delako materialaren oinarrizko helburua da DBHko eta Batxilergoko ikasleen artean zenbait balio etiko hedatzea. Horretarako, egileek oinarritzat hartu dute 1948ko abenduaren 10ean egin zen Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsala. Oinarrizko helburu horrekin batera, materialak ikasleen parte-hartze aktiboa bultzatu nahi du.

20.1. irudia. ***Giza eskubideen hezkuntzari buruzko baliabideak*** **delako materialaren azala.**

Hainbat ariketek osatzen dute materiala, eta helburu zehatzak eta orokorrak dituzte. Ariketak sailkaturik daude zenbait irizpideren arabera, Batetik, ariketa guztiak Bigarren Hezkuntzan lantzen diren arloen arabera sailkatuta daude (Matematika, Bigarren Hizkuntza, Gizarte Zientziak, Geografia eta Historia, Erlijioa edo alternatiboa, Gorputz Hezkuntza, Etika, Euskal Hizkuntza eta Literatura, Gaztelania eta Literatura, Plastika eta Ikus Hezkuntza, Natura Zientziak eta Tutoretza).

Bestetik, talde bakoitzaren mailaren arabera multzokatzen dira. Egileek ariketa bakoitzeko maila bat ezarri dute. Hala ere, ariketak ez dira hertsiki maila jakin baterako prestatu, eta moldatu egin daitezke hainbat mailatan erabili ahal izateko.

Ariketak, halaber, beharrezkoak diren oinarrizko materialen arabera antolatu dira (testua, filma, grafikoak edo taulak, argazkiak, marrazkiak edo grabatuak, arbela, eta material berezirik gabeko ariketak, besteak beste, rol-jokoak).

Halaber, ariketak zenbait zehar-lerroren arabera antolatu dira, ariketa bakoitza zeri buruzkoa den adierazteko (ingurumen-heziketa, arrazismoa, bakea, intolerantzia, hezkidetza, giza eskubideen heziketa, eta garapenerako eta elkartasunerako heziketa).

Azkenik, ariketak behar duten denboraren arabera sailkatu dira. Hala, ariketa bakoitza azaldu aurretik, taulatxo bat agertzen da, aipatutako irizpideen araberako ezaugarriak biltzen dituena.

Orain arte aipatutakoa hobeto uler dadin, materialean agertzen den "Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsala" delako ariketa (8.a) deskribatuko dugu. Ariketak zenbait ezaugarri ditu, eta 20.1. taulan laburbilduta daude.

Arloa:	Tutoretza; Gizarte Zientziak; Geografia eta Historia; Gaztelania eta Literatura.
Maila:	DBH eta Batxilergoa.
Helburua:	Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalaren ezagutzan sakontzea.
Zehar-lerroa:	Giza eskubideetarako heziketa.
Materialak:	Talde bakoitzaren rolekin egindako kartoi mehezko txartelak.
Iraupena:	Ordubete.

20.1. taula: "Giza Eskubideen Aldarrikapen Unibertsala" ariketaren ezaugarriak (Azkarate, Errasti eta Mena, 2000tik moldatua).

Ariketa Giza Eskubideen Adierazpen Unibertsalaren 15. artikuluari dagokio: 1. *Pertsona orok du herritartasuna izateko eskubidea*. 2. *Inori ezingo zaio arrazoirik gabe herritartasuna kendu, ez eta herritartasuna aldatzeko eskubidea ukatu*.

Ariketaren bitartez, eztabaida piztu nahi da espainiar herritartasuna lortu nahi duten zenbait pertsonen egoerei buruz. Horretarako, klasea hiru taldetan banatuko da, eta talde bakoitzak iritzi bat izango du. Hiru talde horiez gain, lau edo bost ikaslez osatutako talde bat izango da. Ikasle horiek herritartasuna aldatu nahi duten pertsonen rola hartuko dute. Hiru iritziak taldeen artean zozkatuko dira, eta honako hauek dira:

A. Herritartasuna aldatu nahi duten pertsonak haien herriaren traidoretzat hartzen dituzte.

B. Herritartasuna hartu duten pertsonak herrikidetzat hartu, eta onartzen dute pertsona horiek beren eskubide berdinak dituztela.

C. Beren herrian ez dituzte "atzerritarrak" onartzen.

Herritartasuna aldatu nahi duten pertsonen taldeko ikasle bakoitzak, berriz, bere pertsonaiari buruzko istorio xume bat prestatu beharko du. Lan hori errazteko, ikasleei zenbait egoera deskribatzen zaizkie aukeratu dezaten. Adibidez, pertsonaia bat Afganistaneko emakume bat izan daiteke, bere herrialdeko egoeratik ihesi doana, edo munduan zehar bidaiatzen ibili ostean, Espainiako estatuan denbora asko daraman bidaiari bat, hauteskundeetan parte hartu nahi duena, berarengan eragina izan dezaketen erabakiak hartzeko. Istorioa prestatzeaz gain, onartu ala ez onartu erabaki behar duten ikaskideek egindako galderei erantzun beharko diete.

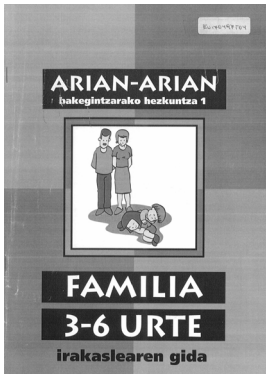
Irakasleak eztabaidan agertuko diren argudioak arbelan idatziko ditu. Ariketa bukatzeko, denen artean adostasuna lortu, eta 15. artikulua egokia ote den erabaki beharko dute.

Ikus daitekeen gisa, nahiz eta egileek ez aipatu, materialaren bitartez bultza daitezke enpatia, besteen ikuspegia hartzeko joera eta antzeko gaitasun soziokognitiboak.

20.2. ARIAN-ARIAN, BAKEGINTZARAKO HEZKUNTZA (ELKARRI ETA IKASTOLEN ELKARTEA, 1992)

Arian-Arian, bakegintzarako hezkuntza delako materialaren oinarrizko helburua da BH eskolaren eremuan sartzea, haurrek ikas dezaten gatazkak elkarrizketaren eta adostasunaren bitartez konpontzen. Zehazki, egileek honako hau lortu nahi dute: batetik, haurrek garatzea inguruan dituzten gatazkak aztertzeko gaitasuna eta gatazka horiekiko jarrera kritikoa; bestetik, haurrek garatzea gatazkak elkarrizketaren bidez konpontzeko behar diren jarrerak, estrategiak eta komunikazio-trebetasunak; azkenik, haurrek sentitzea talde batzuetako kide direla eta testuinguruan era eraikitzailean eragiteko gaitasuna dutela.

Helburu horiek lortzeko Elkarrik eta Ikastolen Elkarteak prestatuko materiala lau unitate didaktikok osatzen dute, bakoitza adin jakin batzuetako haurren interesen arabera aukeratu den gai baten ingurukoa. Hala, Haur Hezkuntzan dauden 3-6 urteko haurrentzat prestatutako unitate didaktikoa familiari dagokio. Lehen Hezkuntzan diharduten 6-8 urteko haurrentzat prestatutakoa, berriz, lagunei. 8-10 urteko haurrentzako unitate didaktikoak eskola du hizpide, eta, azkenik, 10-12 urteko haurrentzako prestatutakoak, herria. Unitate bakoitzak irakaslearen gida eta ikaslearen lan-koadernoa biltzen ditu, eta 2 astean egiteko pentsatuta daude.



20.2. irudia. Arian-Arian, bakegintzarako hezkuntza materialaren 1. unitate didaktikoari dagokion irakaslearen gidaren azala.

Gatazkei aplikatutako ikerketa-metodoa da unitate didaktikoak aplikatzeko aukeratu den oinarrizko lerro metodologikoa, zeren inguruan dauden gatazken inguruko ikerketa-proiektu txikien bitartez proposatutako edukiak lantzea ahalbidetzen baitu. Hala, unitate didaktikoak honako modu honetan daude antolatuta:

Lehenik eta behin, hasierako ebaluazioa eta motibatzeko jarduera egiten dira.

Gero, unitate bakoitzean lantzen den gatazkari buruzko ikerketa-proiektu bat aurkezten da. Horretan, honako jarduera hauek proposa daitezke: informazioa biltzea, informazioa sistematizatzea, informazioa analizatzea eta interpretatzea, gatazka bakoitzerako irtenbide bat proposatzea, eta, azkenik, proposamen hori aurkeztea.

Azkenik, bukaerako jarduera egingo da, unitate didaktiko bakoitzean egindako lana orokortzen duena.

Unitate didaktiko guztiak deskribatzea ezinezkoa denez, ondoren adibide gisa *Gure Herria* delako 4. unitatearen nondik norakoak azalduko ditugu. Hasteko, ikasleei azalduko zaie unitatearen helburua dela herriaren funtzionamendua ezagutzea eta herrian gertatzen ari den gatazkaren baterako akordio-proposamen bat egitea. Horretarako ikerketatxo bat egingo dute.

Hori egin ostean, motibatzeko jarduera egiten hasiko gara. Horretarako, haurrei esango diegu herriaren funtzionamendua ezagutu ahal izateko, denon artean gure herriaz hitz egiten hasiko garela. Elkarrizketa bideratzeko, egileek zenbait puntu aipatzen dituzte; besteak beste, udalaren antolaketa, kideak eta funtzionamendua; gizarteari eskaintzen zaizkion zerbitzuak; gizarte-mugimenduak eta haien lana; herritarrek eta gizarte-mugimenduek udalarekin duten harremana eta harreman horietatik sortzen diren gatazkak. Elkarrizketa egin eta gero, ikasleek lan-koadernoaren 1. fitxa beteko dute bakarka zein taldeka, horretarako ikasle guztien ekarpenak kontuan hartuz. Fitxa horretan, honako galdera hauei erantzun beharko diete: Zer dakit nire herriaz? Nork osatzen du udala eta zein da bakoitzaren eginkizuna? Zein zerbitzu eskaintzen dizkigu herritarroi? Ezagutzen al dut nire herriko gizarte-mugimendurik? Zer egiten dute? Nolakoa da udalaren eta gizarte-mugimenduen arteko harremana? Ba al dago haien arteko gatazkarik? Zein? Ba al dago egun nire herrian gatazkaren bat? Noren artean?

Hurrengo urratsa da herrian dauden gatazkei buruzko informazioa jasotzen hastea. Horretarako, udaletxera bisita bat antolatuko dugu. Aldez aurretik irakasleak solaskide egoki bat bilatu beharko du, horri gure helburuak azaldu eta proiektuan parte har dezan. Gatazkei buruzko informazioa lortzeko, ikasleek galdetegi bat prestatuko dute denen artean. Behin galderak erabaki eta gero, ikasleek galdetegia osatzen duten galderak koadernoaren 2. fitxan idatziko dituzte.

Hirugarren jardueran, udaletxera egindako bisitan lortutako informazioa komentatuko da gelan. Gero, ikasleek 3. fitxa beteko dute, honako informazio hau jasoz: Nork osatzen du udala? Nork hartzen ditu erabakiak? Zer zerbitzu daude? Nolakoak dira beste taldeekiko harremanak?

20.3. irudia. Arian-Arian, bakegintzarako hezkuntza materialaren 4. unitate didaktikoari dagokion ikaslearen lan-koadernoaren azala.

Behin udalaz hitz egin eta gero, ikasleei esango diegu badirela herriaren alde lanean diharduten beste zenbait talde eta zerrendatuko ditugu herrian dauden gizarte-mugimenduak. Gero, horiek elkarrizketatzeko galdera batzuk prestatuko

ditugu, eta ikasle bakoitzak koadernoaren 4. fitxan jasoko ditu. Elkarrizketatik jasotako informazioan oinarrituz, ikasleek 6. fitxa beteko dute, gizarte-mugimendu bakoitzari buruz honako datu hauek idatziz: izena, jaioteguna, helburuak, programa-jarduera nagusiak, talde-antolamendua, udalarekiko harremanak, eta arazo-oztopoak.

Hurrena, 6. jarduera egiteari ekingo diogu. Horretarako, herrian dauden gatazken zerrenda egin, eta ikasleek 5. fitxan idatziko dute. Gero, horietako bat aukeratuko dugu, eta horren inguruan rol-joko bat antolatuko dugu. Hori egiteko zehaztu beharko da gatazka zertan den eta non eta noiz gertatzen ari den. Hori egin ostean, rol-jokoan bakoitzak izango duen rola zehaztuko da, bere jarrera zein izango den zehaztu gabe. Hala, bakoitzak libre jokatuko du.

Rol-jokoaren ondoren, hasiko gara 7. jarduera egiten, gatazkari buruzko informazioa jasoz. Kalean inkesta bat egingo dugu (horretarako, ikasleek galderak prestatuko dituzte), gatazkan daudenen iritziak eta argudioak lortuko ditugu (horretarako ere, ikasleek galderak prestatuko dituzte), eta komunikabideetan gatazkari buruz agertzen dena jasoko dugu. Hori egin eta gero, ikasleek informazio hori guztia jasotzen duen 7. fitxa beteko dute.

Gero, gatazka aztertzeari ekingo diogu, eta horretarako ikasleen arteko elkarrizketa bultzatuko dugu. Elkarrizketak, besteak beste, honako hizpide hauek izan ditzake: noiz eta zergatik sortu zen gatazka; gatazkarekiko jarrerak eta sentimenduak; irtenbideak. Hurrena, ikasleek 8. fitxan txosten bat egingo dute.

9. jardueran, ostera, ikasleak berriz ere arituko dira rol-jokoan, baina oraingoan gatazkan zuzenean parte hartzen dutenen rola bereganatuz. Irakasleak zehaztuko du parte-hartzaile bakoitzaren jarrera eta iritzia. Rol-jokoan, gatazkari irtenbide bat aurkitzen saiatuko dira.

Azkenik, ikasleek bakarka konponbide bat pentsatuko dute, eta 9. fitxan idatziko dute. Gero, talde txiki batean azalduko dute, eta denen artean, konponbide bateratu bat bilatuko dute, 9. fitxan jasoko dutena. Amaieran, beste hainbeste egingo dute, baina gela osoa elkartuta dagoela.

20.3. LAGUNEKIN BARATZEAN (SZABO, 1980)

Lagunekin baratzean delako materiala eskolan dauden 5 urtetik 9 urtera bitarteko neska-mutilekin erabiltzeko pentsatuta dago; hain zuzen ere, Haur Hezkuntzako azken mailan, Lehenengo Hezkuntzaren 1. zikloan eta 2. zikloko 1. ikasmailan. Hala ere, garrantzitsua da gurasoek ere parte hartzea eta horretarako, gurasoentzako programa berezi bat proposatzen da.

Materialaren helburu orokorra da neska-mutilen arteko harremanak garatzen laguntzea. Helburu orokor horrez gain, egileak lortu nahi du haurrek heldutasun

psikoafektiboa lortzea, ohitura osasungarriak bereganatzea eta droga-menpekotasunik ez garatzea. Gainera, materiala baliagarria da, beste pertsonen ezaugarrien eta harremanen ezagutza bultzatzeko eta haurrek gara ditzaten, besteak beste, honako gaitasun soziokognitibo hauek: beren sentimenduak eta beste pertsonenak ezagutzeko eta ulertzeko gaitasuna; besteen ikuspegia hartzeko gaitasuna eta enpatia.

Materialak bi liburuk osatzen dute. Batetik, ipuin-liburu bat dago, marrazkiz hornitua eta 18 istorioz osatua. Ipuin horien pertsonaiak barazkiak dira, eta haurrek izaten dituztenen antzeko pertsonarteko arazoak zein pertsonalak dituzte. Horiek dira, hain zuzen ere, haurrek konpondu behar dituztenak. Bestetik, irakasle eta gurasoentzako orientabide didaktikoak dituen liburu bat dago, ipuinetan jorratutako gaietan haurrek dituzten premien inguruan gurasoek nahiz irakasleek izan duten esperientziaren osagarri dena. Ipuin bakoitza astebetez landu daiteke, oso garrantzitsua baita haurrek pertsonaien izenak eta ezaugarriak ongi ezagutzea eta ipuinaren gaia ondo ulertzea. Ipuin bakoitza 2 edo 3 ordutan azter daiteke, aste batean zehar banatutako saio batzuetan. Haurren adinaren eta irakasleak lanari eman nahi dion sakontasunaren araberakoa da saioen iraupena. Ipuinak ez ezik, lan artistikoa, literatura-sormena, antzezpena eta antzeko jarduerak ere proposatzen dira.

20.4. irudia. *Lagunekin baratzean* materialaren irakasle eta gurasoentzako gidaliburuaren azala

Materiala aplikatzeko planteatzen diren urratsak honako hauek dira. Lehenik eta behin, haurrek pertsonaiak ezagutu behar dituzte. Horretarako proposatzen dira ipuinak irakurtzen hasi aurretik pertsonaien marrazkiak aztertzea, horiek marraztea eta antzeko jarduerak.

Haurrek pertsonaiak ezagutzen dituztenean, ipuinak kontatzeari ekingo zaio. Ipuina aukeratzeko, komeni da irakasle eta gurasoentzako gidaliburuaren 13. orrialdera jotzea, bertan adin bakoitzerako zer ipuin den egokia agertzen baita taula batean. Nahiz eta haurrak oraindik mintzamenaren jabe erabat ez izan, ez dago

arazorik; izan ere, ipuinik errazenak baliagarriak izan daitezke, ipuinaren kontaketan lagungarri izango zaizkigun irudi sinple eta erakargarriak baitituzte. Adibide gisa, 6 urtetik gorako haurrentzat proposatzen den *Berenjena etorri da* ipuina hartuko dugu. Aurreiritziak eta diskriminazioa dira ipuin horren gaiak. Honela dio: "Egun batean Berenjena izeneko lagun berri bat dator baratzera eta ongi-etorri festa bat antolatu diote. Hori dela-eta, Patata, Erremolatxa eta Artotxo daude Berenjena noiz etorriko zain. Hiru lagunak txandaka baratzaren hesiaren zulotik begiratzen ari dira. Orain Erremolatxari iritsi zaio txanda, baina Azalore Jauna agertu eta bultza egin dio "*utzi niri begiratzen*" esanez. Erremolatxaren ustez, hori ez dago ondo, baina ez dio ezer esan oso lotsatia delako. Artotxo, ostera, ez da batere lotsatia eta gizalege handiz esaten dio Azalore Jaunari Erremolatxa haren aurretik dagoela eta normala dela hark berak baino lehen begiratzea. Azalore Jauna konturatzen da Artotxok arrazoia duela eta Erremolatxari uzten dio begiratzen. Urruti Berenjena badatorrela ikusi dutenean, denak pozik doaz hesira festako txanoekin, pankartekin, serpentinekin eta tronpetatxoekin. Oso giro ona dago, baina bat-batean Azalore Jaunak esaten du haserre: "*Morea da eta*!". Orduan, Erremolatxak *"Bai, eta zer?"* esaten du eta Azalore Jaunak, berriz, "*Ba, ez diozuela jaramonik egin behar"*. Hori entzun eta gero, Artotxo harrituta gelditzen da eta zera galdetzen du: "*Zergatik, morea delako?"*. Azalore Jaunak, baietz erantzun ostean, zera esaten du: "*Entzun ondo: ez hurbildu berarengana. Orain, zoazte denak etxera"*. Denak nahigabeturik gelditu dira. Festako txanoak kendu eta etxera joan dira. Berenjena iritsi denean, ez du inor aurkitu ongi-etorria ematen".

20.5. irudia. *Lagunekin Baratzean* materialean agertzean den "Berenjena etorri da" ipuinaren pasarte bat.

Behin ipuina kontatu eta gero, zenbait jarduera proposatzen dira. Lehena eztabaida bat da. Eztabaida bultzatzeko, honako galdera hauek proposatzen dira:

- Zer egin du Erremolatxak Azalore Jauna aurrean jarri zaionean? Eta Artotxok?

- Zergatik du Erremolatxak besteen aurrean hitz egiteko beldurra? Izan al duzu noizbait halako beldurrik? Zergatik? Zer egin duzu kasu horretan?
- Azalore jauna etorri aurretik, denak zeuden Berenjena ezagutzeko irrikatzen. Zergatik aldatu dute orain beren ideia?
- Zergatik ez zaio Azalore Jaunari Berenjena gustatzen? Ba al du arrazoirik? Zer pentsatuko zenuke zuk Berenjena ikustean?
- Ez da inor Berenjenaren zain gelditu. Nola sentitu da iritsi denean? Zer sentituko zenuke zuk bere lekuan?
- Zer harrera egingo zenioke eskolako ikasle berri bati edo auzoko lagun berri bati?

Gero, hau proposatzen da: ikasleak talde txikitan banatu eta rol-joko bat prestatzea. Horretan zenbait egoera aztertuko dira (adibidez, haur berri bat iritsi da gelara. Haren arropa desberdina da. Esan ezazu nola egin behar zaion ongi-etorria gelan gustura egon dadin). Egoerak aukeratzeko garaian, kontuz ibili behar da haurren batek edo familiaren batek jolasarekin gaizki pasa ez dezan.

Hona hemen ipuin horren inguruan proposatzen den beste jarduera bat: gelako edo eskolako ikasle berri bat aukeratu, eta ikasleek ongi-etorriko txartelak prestatuko dituzte berarentzat.

Ikus daitekeen gisa, materiala oso erabilgarria da gizarte-ezagutzarekin harremana duten gaiei buruzko ezagutzak eta gaitasunak bultzatzeko.

20.4. LABURPENA ETA ONDORIOAK

Kapituluaren hasieran esan dugun bezala, gizarte-ezagutzaren garapenean esku hartzeko baliagarri izan daitekeen material didaktiko asko dago. Hala ere, hauxe azpimarratu nahi dugu: nahiz eta material guztiak aplikatu, alferrik izango dela gure lana, baldin eta bakerako heziketan parte hartzen duten agente guztiak inplikatzen ez badira. Beraz, egiteko asko dago.

20.5. ARIKETAK

1. Bakerako heziketaren eremuan esku hartzeko erabiltzen den materialaren bat bilatu (Interneten, adibidez) eta aztertu. Horretarako, honako puntu hauetatik abia zaitezke:

   - MATERIALAREN IZENA
   - HELBURUA(K)
   - ZER ADIN TALDETAN APLIKA DAITEKE?
   - MATERIALAREN DESKRIBAPENA

- MATERIALA NOLA APLIKATZEN DEN
- ADIBIDE GISA, JARDUERA ESPEZIFIKO BAT DESKRIBATU
- NOLAKO ERAGINA IZAN DEZAKE MATERIALAK GIZARTE-EZAGUTZAREN GARAPENEAN?
- ZURE IRITZIA

2. Saia zaitez horietako materialaren bat haur talde batekin erabiltzen.

20.6. BIBLIOGRAFIA

Azkarate, G.; Errasti, L. eta Mena, M. (2000): *Giza eskubideen hezkuntzari buruzko baliabideak,* Arartekoa, Bilbo.

Elkarri eta Ikastolen Elkartea (1992): *Arian-Arian, Bakegintzarako Hezkuntza,* Lizarra.

Szabo, C. (1980): *Lagunekin baratzean.* Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia, Gasteiz.

Sailean argitaratu diren beste liburu batzuk

Psikoanalisia eta zenbait psikoterapia
Mikel Plazaola (arg.)
2000n argitaratua
ISBN: 84-8438-006-8

Familia eta giza-garapena
Mikel Plazaola (arg.)
María José Rodrigo Jesús Palacios (Koord.)
Fernando Olabarrieta (Euskarazko bertsioaren koord.)
2001ean argitaratua
ISBN: 84-8438-021-1

Ikerkuntza psikologian. Ikerketa-baldintzak eta diseinuaren baliotasuna
Nekane Balluerta eta Xabier Isasi
2003an argitaratua
ISBN: 84-8438-038-6

Komunikazioaren Gizarte Psikologia
Eduardo Apodaka
2004an argitaratua
ISBN: 84-8438-051-3

Psikologia politikorako sarrera
Jose Valencia Garate
2005ean argitaratua
ISBN: 84-8438-064-5

Amatasuna eta aitatasuna. Proposamen berriak
Itziar Alonso-Arbiol (koord.)
2006an argitaratua
ISBN: 84-8438-086-6

Ikerkuntza psikologian. Ikerketa-baldintzak eta diseinuaren baliotasuna (3. argitalpena)
Nekane Balluerta eta Xabier Isasi
2007an argitaratua
ISBN: 978-84-8438-089-4

Psikologia Sailean Uztaro aldizkarian argitaratu diren artikuluak

Jokaera agonistikoen ondorio ezkorrak ekiditeko estrategiak: errekontziliazioa primateetan
Aizpurua Sanz, Eluska, *Uztaro* **36**, 41-52.

Gatazken konponketa gizakietan eta beste primateetan
Aizpurua Sanz, Eluska, *Uztaro* **39**, 85-99.

Haur batek adierazitako egonezinaren lekukoek agertutako jokaera prosozialean eragiten duten aldagaiak
Aizpurua Sanz, Eluska, *Uztaro* **50**, 89-109.

Parafilia eta sexu-nahasteei buruzko ikuspegiak psikopatologian eta sexologia
Alonso-Arbiol, Itzi, *Uztaro* **32**, 69-80.

Metaanalisiaren azterketa: kritikak eta ekarpenak
Alonso-Arbiol, Itzi; Unzurrunzaga, Erne, *Uztaro* **39**, 75-83.

Elkarrizketa sexologikoa: ezaugarriak, dianostikorako eredua eta deribaziorako prozedura
Alonso-Arbiol, Itziar; Azanza, Maite, *Uztaro* **57**, 67-80.

Ludopatiaren tratamendua talde-terapia kognitibo-jokabidezkoarekin: kasu baten ikerketa
Báez, Kontxi; Salaberria, Karmele, *Uztaro* **17**, 151-158.

Testu zientifikoen ikaskuntza. Argibide eta eskemen eragina
Balluerka, N.; Isasi, X. Yenes, F.; López, A.; Elosua, P., *Uztaro* **5**, 139-149.

Giza irudiaren marrazkia: heldutasun-adierazleen datu normatiboak Euskal Autonomia Erkidegoan
Cruz, Soledad; Maganto, Carmen; Pérez, Gorka, *Uztaro* **42**, 103-121.

Froga psikologikoen euskaratzea
Elosua, Pauli; López, Alicia, *Uztaro* **23**, 95-106.

Autokontzeptu fisikoa neurtzeko galdesorta berri baten propietate psikometrikoak
Esnaola, Igor; Goñi, Alfredo, *Uztaro* **56**, 109-122.

Hizkuntzaren erabilera lankidetza- eta lehiaketa-harremanetan
Gil de Montes, L.; Ortiz Anzola, G.; Valencia, J., *Uztaro* **41**, 47-63.

Elebidunen garapen kognitibo eta neuropsikologikoaren inguruko ikerkuntza XX. mendean zehar: berrikuspen teoriko-metodologikoa
Gorostiaga, Arantxa; Balluerka, Nekane, *Uztaro* **35**, 89-130.

Familia-harreraren jarraipena Gipuzkoan: gaur egungo egoera eta hobekuntzarako propo-samank ikerkuntzaren eremutik
Gorostiaga, Arantxa; Herce, Cristina; Achúcarro, Cristina; Torres, Bárbara; Rivero, Ana, *Uztaro* **40**, 105-116.

Osakidetzako elikadura-jokabidearen nahasteen tratamendurako berariazko programan tratamenduan dauden pazienteen nortasun-ezaugarriak
Grijalvo, Jorge; Aparicio, M. Dolores; Iruín, Alvaro; Insúa, Patricia; Marañon, Izaskun, *Uztaro* **45**, 91-100.

Haurraren adimenaren eboluzioa
Haranburu, Mikel, *Uztaro* **0**, 99-110.

Anorexia
Haranburu, Mikel, *Uztaro* **25**, 125-131.

Ikasleen estilo kognitiboen, garapen operatorioaren eta prekontzepzioen arteko harremanak, irakaskuntzari begira
Haranburu, Mikel, *Uztaro* **30**, 85-104.

Norberaren egiaztapen- eta goratze-estrategiak
Haranburu, Mikel; Guerra, Jesús, *Uztaro* **41**, 27-45.

Enpresaren irudia eta prestakuntza iraunkorra
Haranburu, Mikel; Asua, Begoña; Arregi, Paki; Arrieta, Elisabet, *Uztaro* **46**, 81-92.

Istripuak, gaixotasunak eta gertaera negatiboak jasateko joera duten pertsonen eta substantzia adiktiboen kontsumitzaileak diren pertsonen nortasunaren profila
Haranburu, Mikel; Gorostiaga, Arantxa; Alonso-Arbiol, Itziar; Balluerka, Nekane, *Uztaro* **55**, 89-104.

Edukiaren eragina arrazonamendu deduktiboan
Huizi, Pello; Alzate, Ramón; Balluerka, Nekane, *Uztaro* **16**, 125-143.

Bere begiz ikusi duen lekukoaren oroimena eta ebaluazio-tartearen eragina
Ibabe, Izaskun, *Uztaro* **31**, 101-111.

Internet bidezko ebaluazio hezitzailea
Ibabe, Izaskun eta Jauregizar, Joana, *Uztaro* **59**, 91-108.

Grafologia
Ibarra, Irune, *Uztaro* **4**, 115-126.

Psikografologia
Ibarra, Irune, *Uztaro* **7**, 141-153.

Metafora terapeutikoen erabilera
Ibarra, Irune, *Uztaro* **12**, 111-120.

Prozesu psikolinguistikoak eta eskizofrenia
Insua, P.; Huizi, P.; Grijalvo, J., *Uztaro* **34**, 92-112.

Zaporearekiko abertsioa arratoietan: adiskide pozoituaren efektuan hainbat aldagai kognitibo eta sozialen eragina
Iraola, J.A.; Balluerka, N.; Gorostiaga, A., *Uztaro* **22**, 69-80.

Zapore-lehentasuna arratoietan: aldagai kognitibo eta harreman sozialen eragina
Iraola, Jose Angel, *Uztaro* **29**, 95-107.

Kreditu europarrerantz hurbiltzeko eredu estatistikoa. Psikologiako ikasketak aztergai
Isasi, Xabier; Balluerka, Nekane, *Uztaro* **52**, 77-89.

Erretiratuen soslai berria konstruktu teoriko gisa
LizasoElgarresta, Izarne; Norbert Sanchez de Miguel, Manuel, *Uztaro* **60**, 89-105.

Haurrei emandako tratu txarren ondorioak eta parekoekiko harremanak
Muela, Alexander, *Uztaro* **60**, 107-123.

Genero-identitatea testuinguruan: ikerketa enpirikoa
Ortiz, Garbiñe; Valencia, Jose F., *Uztaro* **28**, 99-111.

Hizkuntzaren erabilera genero-estereotipoak iraunarazteko tresna gisa: hizkuntzaren abstrakzioaren ondorioak
Ortiz, Garbiñe; Valencia, Jose F. eta Gil de Montes, Lorena, *Uztaro* **59**, 63-88.

Nork bere burua zaintzeko laguntza emanez
Murphy, Maripat (Itzul.: Xabier Yurramendi), *Uztaro* **38**, 83-96. Jokin Zaitegi Itzulpen Laburren Sariketa.

Familiako giroaren kalitatea eta haurraren garapen psikologikoa Euskal Autonomia Erkide-goan; azterketa deskriptiboa
Olabarrieta, Fernando; Martín, Juan Luis; Arranz, Enrique; Manzano, Ainhoa; Azpiroz, Amaia; Bellido, Arantza; Oliva, Alfredo; Richards, Martin, *Uztaro* **47**, 81-95.

Identitate soziala nabarmentzearen eragina esklusio moralean
Reizabal, Luixa; Valencia, Joxe, *Uztaro* **15**, 97-107.

Identitate nazionalaren garapena Euskal Herriko haur eta nerabeengan
Reizabal, Luixa; Valencia, Joxe; Jimenez, Maritxu; Barret, Martyn, *Uztaro* **40**, 75-103.

Talde-identifikazioa, barne-taldearekiko faboritismoa eta hautemandako homogeneotasun-maila testuinguru soziopolitiko desberdinetan garatzen ari diren haur eta nerabeengan
Reizabal, L.; Valencia, J.; Jimenez, M.; Del Valle, A.; García, A., *Uztaro* **43**, 105-122.

Nortasunari buruzko adjektiboak. "Izanak izena du"
Sainz de Murieta, Luis, *Uztaro* **20**, 105-118.

Lana eta osasun mentala: generoaren ikuspegitik azterturiko etxeko lanan eta langintzaren estresa
Sanchez de Miguel, Manuel Norbert, *Uztaro* **51**, 99-108.

Elikadurarekiko jarrerak neska nerabeengan
Sansinenea, Eneko; Valencia, Jose, *Uztaro* **26**, 47-64.

Dismorfofobiaren tratamendu psikologikoa: kasu klinikoa
Salaberria, Karmele; Belaunzaran, Jon, *Uztaro* **47**, 67-79.

Hezkuntza Berezian esku hartzeko oinarri psikologikoak
Trebol, F.; Astiz, M.; Bildarratz, S.; Etxabarri, J., Olazabal, J., *Uztaro* **49**, 59-86.

Heziketa-praxia, sexu-desberdintasunaren uste-sistemak eta genero-identitatea
Valencia, Jose; Gil de Montes, L.; Arruti, Itziar; Carbonell, Arantza, *Uztaro* **19**, 55-64.

Komunikabideak eta taldearteko mintzaira soslaia: Picassoren "Guernica" Bilboko Guggenheim-era ekartzearen inguruko polemika
Valencia, J.; Gil de Montes, L.; Sansinenea, E.; Erdozia, B.; Usabiaga, B.; Ripalda, N., *Uztaro* **24**, 89-101.

Atxikimendua ebaluatzeko tresnak
Yárnoz, Sagrario, *Uztaro* **11**, 89-103.

Mary Salter Ainsworth. In memoriam
Yárnoz, Sagrario; Sainz de Murieta, Luis; Plazaola, Mikel; Alonso Itzi, *Uztaro* **31**, 113-128.

Autokontzeptu fisikoa: kirol-jarduera eta itxura fisikoaren eragina
Zulaika Isasti, Luix M., *Uztaro* **33**, 87-98.