

Boterearen kontzeptua DBH 4. mailako ikastalde batean



AITOR ARMENDARIZ BOSQUE
(Historiador)

Sarrera: ikerketaren helburua eta nondik norakoak

Azken urteetan geroz eta kezka handiagoa dago ikasleen hezkuntza demokratiko eta politikoarekiko eta, are gehiago, gure gizartean zein mundu mailan pairatzen ari garen eraldaketa eta gertakari sozial eta politiko sakonak direla eta. Horrek erantzukizun handia uzten du Gizarte Zientzien gain. Zentzu horretan, Gizarte Zientzien Didaktikaren paradigma kritikoak azpimarratzen du etorkizuneko hiritarrak bizikidetzak kritiko eta arduratsurako heztearen garrantzia. Paradigma honek defendatzen du gizartea eta espazioa ez direla neutro, baizik eta bilakaera historikoan zehar egondako eraldaketak zein jarraikortasunak talde batek harturiko erabakien ondorioa: «*la ciencia, el espacio y el tiempo [...] son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detentan el poder*» (Benejam, 1997a: 40). Beraz, pentsamendu-eskola honen arabera, boterea errealitatearen eragile-sozial nagusia da. Botere-harremanen zein gertakarien intenzionalitatearen inguruko hausnarketa edozein gizartearen azterketarekiko intrintsekoa da. Boterearen inguruan hausnartzea demokraziaren muga eta baldintzatzaileen inguruan hausnartzea suposatzen du, boterea gizartea bera eta bere bilakaera aztertzeke kontzeptu egituratzailea da eta.

Hala ere, Gizarte Zientzietako klaseetara hausnarketa horiek eraman behar baditugu, ezinbestekoa da gaur egungo gazteek boterearen inguruan duten ikuspegi eta pertzibitzeko moduetara hurbiltzea. Hau da, bigarren hezkuntzako ikasleek garatu duten boterearen kontzeptua aztertzea. Orain arte ez da ikerketa-objektua hau zehaztu duen ikerketarik egin Nafarroan, beraz, ikasleen boterearen kontzeptuari buruzko hausnarketa eta gogoetarako lehen oinarriak ezartzea garrantzitsua dela pentsatzen dugu. Hori dela eta, ikerketa honek ez du aurretiazko hipotesirik, nahiz eta onartzen dugun boterea, errealitate antropologiko eta soziala den heinean, ikasleek beraien egunerokotasunean pertzibitzen dutela eta haren inguruan zenbait ideia garatu dituztela. Ikasleen boterearen kontzeptura haien esperientzia pertsonal eta sozialetik hurbildu nahi gara, baina baita ere plano historikoan botereaz hitz egiteko eta ulertzeko moduetara.

Beraz, ikerketa honen helburua etorkizuneko hiritarren botereri buruzko aurreideia eta irudikapen sozialetara hurbiltzea da. Horrek erakutsiko liguke nola ulertzen duten ikasleek gizartea nahiz bertan duten partaidetza.

Marko didaktikoa

Ikerketa honek Gizarte Zientzien Didaktikaren paradigma kritiko edo erradikalaren planteamenduekin bat egiten du bete betean. Teoria kritikoak azpimarratzen du gizartea eta bere elementuak ez direla objektiboak, baizik eta talde boteredunek historiaren une bakoitzaren arabera interesen ondorio. Postmodernismoaren ekarpenak kontutan hartuz, ikuspuntu aniztasuna azpimarratzen da, giza-espazioaren, gizarte-harremanen eta Historiaren inguruko ezagutza zientifikoa erlatiboa eta intentsionala dela defendatuz. Hori dela eta, teoria kritikoak garrantzia handia aitortzen dio klaseetan arazo sozial esanguratsuen aztertzeari zein gertakarien intentsionalitateaz eta aukera posible desberdinez hausnartzeari. Irtenbide ezberdinak bilatzeko beharrak ikaslea bultzatzen du ikaslea paper aktiboa hartzera zein konpromezu sozial eta politikoa garatzera. Azken finean, paradigma kritikoak demokrazia-rako hezteko helburu dauka (Benejam, 1997a).

Esan bezala, gure ikerketa objektu zehatzak ikerketan aurrekaririk aurkitzen ez dituen arren, Gizarte Zientzien Didaktikaren ikerketa-lerro garrantzitsuen barnean egindako ekarpenen onuraduna da: kontzeptu klabe bidezko ikaskuntza, irudikapen sozialen teoria eta denborazkotasunaren eta denbora historikoaren ikaskuntza eta irakaskuntza.

Kontzeptu klabeen teoriak ikasleei kontzeptualizazioan eta edukien barneratzean laguntzen dieten kontzeptu sozial transdiziplinar zehatz batzuetan oinarrituriko ikaskuntza eta irakaskuntza proposatzen du. Horrela, P. Benejam (1997b, 1999) da honen inguruan gehien lan egin duen ikerlarietako bat, zeinaren arabera Didaktikak jaso behar du kontzeptu klabeen edo oinarritzko antolatzaileen gorputz bat eratzeko ardura. Hauek Gizarte Zientzia guztiei komunak izan behar dira, diziplina bakoitzak bere ekarpenak eskaintzeko, baina, modu berean, bere osotasunean ikaslea munduan eta errealitatearen arazoetan kokatzen lagundu behar dute. Kontzeptu klabeetan oinarrituriko ikaskuntza tradizio anglosaxoiaren curriculum soziologikoetatik abiatzen da (aurrekari sendo bat aurkitzen da H. Tabak (1974) egindako proposamen kurrikularrean). Halaber, Psikologiaren esparruan erreferente sakonak aurkitzen ditu, batez ere konstruktibismoan (D. Ausubel edo L. Vygotsky), kontzeptu klabeen bidez ikasketa esanguratsua bat modu errazagoan lortzera begira (Tribó, 1999).

P. Benejamek kontzeptu klabeen aukeraketan zehazten dituen irizpideek bat egiten dute paradigma kritikoaren ikuspuntuarekin (1999), boterearen kontzeptuak horiekin guztiekin bete-betean bat egiten duen heinean. Gainera, autore ezberdinek egindako kontzeptu klabeen buruzko proposamen guztietan boterea modu batean edo bestean aintzat hartzen da. Dena den, C. Albacete, C. Cárdenas eta I.

Delgado (1999) irakasleak dira boterearen kontzeptua lantzeko proposamen teoriko sakonena egin dutenak. Arreta zuzentzen dute botere-harremanek suposatzen duten sistema sozialaren asimetriari eta honen jarraikortasun eta erreproduzioari. Planteamendu hauetatik abiatu gara gure ikerketa egiteko eta, batez ere, gure galde-tegiaren diseinuaren oinarri teorikoa izan da.

Bigarrenik, ikerketa honek bere oinarri teorikoak ezartzen ditu ere irudikapen sozialen teorian. Psikologia sozialaren esparruan S. Moscovici (2000) eta D. Jodeletek (1986) egindako ekarpenek Gizarte Zientzien Didaktikan eragin handia izan dute. Ikuspegi zabalgo batetik, ikasleek ezagutza sozialari eta, nagusiki, Historiari buruzko aurreideia egituratu eta egonkorak dituztela azpimarratzen da. Hauek «ikasleen pentsamendu historikoa» (Grupo Valladolid, 1994) deiturikoan biltzen dira, zeinean, besteak beste, topikoen erabilera edo orainalditik iraganera jotzeko joera («orainaldikotasuna») barneratzen diren. Gainera, azken urteotan masa komunikabideek, sare-sozialek edo zinemak bezalako iturri ez-formalek jarrera horiek indartu egin dituzte (Mugueta, 2016). Zentzu horretan, M. Carreterok (2007: 36-40) Historiaren hiru adierazpen mota bereizten ditu: akademikoa, eskolakoa («ezagutza zientifikoa» «ezagutza irakatsia» bihurturik) eta egunerokoa. Hori dela eta, Didaktikatik azpimarratzen da aurretiazko ideia eta irudikapen horiek ezagutzeko beharra (Barton, 2010) hauek pentsamendu sozial eta historikoa eraikitzen hasteko marko erreferentzial moduan erabil daitezela. Horretarako, A. Dalongevillek (2003) egoera-arazoak ikuspuntu eta iritzi ezberdinetatik planteatuz aztertzea proposatzen du, ikasleen irudikapenak azalera daitezela eta aurretiazko ideien eta informazio zientifikoaren arteko gatazka kognitibo bat (Carretero *et alii*, 1989) sor dadin.

Azkenik, denborazkotasunaren ikaskuntzan, denbora historikoari emandako garrantzia azpimarratu behar dugu. Psikologiak zedari garrantzitsuak ezarri ditu haurtzaroan eta nerabezaroan denbora-nozioen sistema eta azpisistema konplexuen garapenari buruzko ulermen sakonagoa eskuratzeko (Asension *et alii*, 1989). Horrela, denbora historikoa gizarte historiko bakoitzaren denboraren nolakotasunak eta fenomeno historiko ezberdinen iraupen eta erritmoak zein aldaketak eta jarraikortasunak kontutan hartzen ditu (Guibert, 1994: 19-23). Horren aurrean, Historia eta denbora historikoa ikasia eta irakatsia den modu nagusia guztiz positibista da, denbora ardatz batean ordenaturiko gertari neutro eta objektiboen metaketa linealtzat aurkeztuz (Pagès, 1997b: 191-194). Hori dela eta, eredu kontzeptual ezberdinak proposatu dira denbora historikoaren metakontzeptuaren baitan biltzen diren kontzeptu eta denbora-nozio ezberdinak zehazteko eta hauek klaseetan lantzeko. Hauen artean nabarmengarrienak J. Pàgesek (1997b) eta, honen planteamenduetatik abiatuz, A. Santistebanek (2005, 2007) proposaturikoak dira. Aipagarri da ere E. Guibertek (1994), I. Matoziren ideietan oinarrituz, denbora historikoaren ikaskuntza eta irakaskuntzarako egindako proposamen kurrikular sakon eta sofistikatua.

Metodologia

Gizarte Zientzien Didaktikaren barnean zehazten diren tradizio epistemologikoekin bat eginez, A. Latorre, D. del Rincón eta J. Arnalek (2005: 39-44) hezkuntza-ikerketaren paradigmatik bereizten dituzte ikuspuntu metodologikotik. Horrela, paradigma soziokritikoak zientziaren izaera objektiboa zalantzan jartzen eta interpretazio bakoitzaren atzean dauden interesen inguruan hausnartzeko beharra azpimarratzen du. Honen arabera, hezkuntza-ikerketak gizartearen inguruko hausnarketa kritikoa egiteko eta eraldatzeko balio behar du eta, horretarako, kasuen azterketa lehenesten da. Ikerketa-lan honetan kasu-azterketaz baliatu gara, hain zuzen ere.

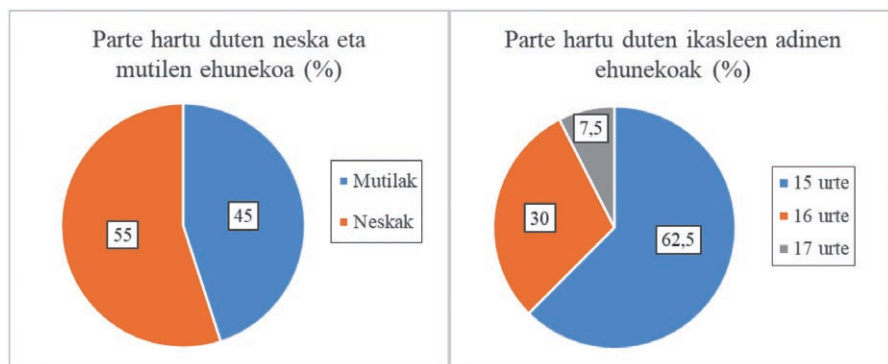
Kasu azterketa kasu edo errealitate zehatz baten ulermen sakon batera iristea helburu duen estrategia da. Kasua bere testuinguruan aztertzen den muga zehatzeko azterketa-objektu bat da, zeina nabarmengarritzat hartzen den teoria bat konprobatu, eraiki edo argitzeko (Coller, 2000: 29). Estrategia honek egoera zehatz batera mugatzea eta bertan parte hartzen duten prozesu eta ezaugarri ezberdinak identifikatzea ahalbidetzen du. Izan ere, bere indargune garrantzitsuak hipotesiak sortzeko eta interesa egoera edo errealitate batera zuzentzeko aukera zein beste egoeratan aplikatzeko malgutasuna dira (Latorre *et alii*, 2005: 233-235; J. Pagès, 1997a). Hala ere, argi izan behar da «*que todo estudio de caso definido y seleccionado no deja de ser una invención, un habitat no natural creado en última instancia por el observador*» (LACE, 1999: 5-6).

Kasu-azterketa honetan datuak biltzeko tresna bezala galdetegia erabili dugu. Galdetegia hezkuntza-ikerketan maiz erabiltzen den baliabidea da, oso baliagarria eta eroso baita pertsona talde batengandik bere esperientziatik abiatutako datu deskriptiboak zein iritziak, jarrerak eta ideiak aztertu eta ezagutzeko (Hayman, 1981: 106-109). Ikerketa ezberdinetan oinarrituz, galdetegiaren diseinuan galdera itxiak eta, nagusiki, irekiak erabili ditugu ahalik eta datu kopuru handiena lortzeko. Izan ere, Grupo Valladolideko ikerlariak adierazten duten moduan, galdera itxiak zein irekiak abantailak eta oztopoak dituzte (1994: 57-60). Alde batetik, galdera itxiak, ikaslearen erantzuna gehiago gidatzen dutenez, aspektu subjektiboak estaltzen dituzte. Baina, aldi berean, galderen helburua eta zentzua hobeto zehazteko eta, bereziki, baloratzeko eta kuantifikatzeko erraztasun handiagoak eskaintzen dituzte. Bestetik, galdera irekiak ikasleei erantzunetan askatasun handiagoa ematen diete, baina, horren aurrean, baloratzeko eta kuantifikatzeko zailtasun handiagoak sortzen dituzte.

Ikerketa Iruñerriko D ereduko (euskal eredu) ikastetxe publiko batean esku-raturiko datuekin egin dugu. Ikastetxea hiriburutik oso gertu dagoen herri batean kokatuta dago, nagusiki langile-herrizat har daitekeena. Maila sozio-ekonomiko eta kultural nahiko homogenea duen erdi mailako klaseko familia profil bat aurkituko genuke orokorrean zentro honetako ikasleen artean. Horrela, gehienak herri

horretan bertan zein ingurukoetan jaiotakoak dira, emigranteen seme-alaba kopurua oso urria izanik.

Galdetegia DBH 4. mailako ikasleei pasatu diegu ikerketa honen planteamenduei eta beharrei hoberen erantzun zezaken maila izan zitekeela erabaki genuelako: alde batetik, batxilergoaren hautazkotasunaren aurrean, DBHen nerabeak modu orokorragoan ordezkatuak aurkitzen direla uste dugulako; eta, bestetik, 4. mailan heldutasun handiagoa dutelako eta printzipioz botereari buruzko kontzeptu osatuago eta zehaztuago bat. Lagina osotara 40 ikaslek osatu dute (talde bakoitzeko 20 ikasle). Neska eta mutilen kopurua nahiko orekatua da eta, DBH 4. mailako ikasleak diren heinean, bereziki, 15 eta 16 urte dituzte (*ikus 1. grafikoa*).



Grafikoak: Ikerketan parte hartu duen ikasleriari buruzko datuak.

Ariketa hau ikastetxean egindako formakuntza-egonaldi luze baten baitan burutu genuen, beraz, ikerketa honek helburu eta asmo propioak jarraitzen baditu ere, zabalagoa den proiektu baten barnean kokatu behar dugu. Horrek ikerketan eragin izan zuen, galdetegia prestatzera begira eta ikasleekin aurretiazko harremanak ezarri genituelako, besteak beste. Beraz, ikerlari bezala ez ginen aztertu nahi genuen errealitatearekiko guztiz independente.

Ikerketaren sortze-prozesuarekin jarraituz, ikasleen esperientzia eta bizipen propioetatik abiatu nahi ginen, J. Pagès eta M. Ollerren (2007) ikerketa-ereduan oinarriturik. Hau da, gazteek beraien egunerokotasunean eta ikastetxeko, familiako edo lagun-taldeko esperientzian boterea non eta nola pertzibitzen duten azaltzea nahi genuen. Horretaz gain, kontzeptio horretara hurbiltzen saiatzeko eduki historiko bezala Erdi Aroko monarkia aukeratu genuen. Diziplina-arrazoiez gain, eduki horiek aukeratu genituen boterearen kontzeptu abstraktuaz hitz egiteko komenigarriena iruditu zitzaigulako ikasleek botere politikoarekin lotura egitea. Gainera, ikerketarako interesgarritzat jo genuen kontutan hartzea ikasleek, Erdi Aroa bezalako topikoz beteriko garai batetaz hitz egitean, azaleratzen dituzten estereotipoek zein neurrian eragiten duten botereaz plano historikoan hitz egiten dutenean.

Beraz, erantzunek hurbiltzen gaituzte gazteek plano pertsonalean, sozialean zein historikoan boterea ulertzeko moduetara.

Galdetegiaren diseinurako oinarri nagusia C. Albacete, C. Cárdenas eta I. Delgadok (1999) boterearen kontzeptua bigarren hezkuntzan ikasteko eta irakasteko egindako planteamendua da. Zehatzago, hauek boterea adierazteko bereizten dituzten moduen artean bi erabili ditugu: boterearen iturri motak eta boterea gauzatzeko moduak (ikus 1. taulak).

Beraz, galdetegia bi atal nagusietan banatua dago:

Lehenengo atalak bi helburu nagusi ditu: batetik, ikasleen esperientziaren eta eguneroko bizitzaren pertzepzioen arabera, boterea kontzeptualizatzea eta, bestetik, bigarren ataleko galderak gidatzen laguntzea.

Bigarren atalean plano historikoan boterearen kontzeptuaz ikasleek hitz egin dezaten, Erdi Aroko monarkiari buruzko galderak prestatu ditugu.

Hiru galderek osatzen dute lehenengo atala. Ikasleek boterea beraien eguneroko bizitzaz eta esperientzia pertsonalez hitz egitean boterea nola ulertzen duten aztertzea da gure helburua. Hau da, beraien egunerokotasunean boterea non eta nola somatzen duten azaltzea eta arrazoitzea bilatzen dugu. Horretarako, honako kategoria hauek definitu ditugu J. Pagès eta M. Ollerren (2007) eremuan oinarriturik: familia, lagun-taldea, eskola, kirol-taldea, auzoa, orokorrean gizarte mailan eta bestelakoak.

Lehenengo galderan egoera edo testuinguru horien artean ikasleek boterea beraiekiko non gauzatzen dela esan behar dute eta zergatia zehaztu. Bigarren galderan ikasleei eskatu diegu aurreko galderan aintzat hartu dituzten kategoriak bi tauletan sailkatzeko, berdina gelaxka batean baino gehiagotan jar dezaketen heinean (ikus 1. taulak). Hirugarren galderan, aurrekoan erantzundakoa kontutan hartuta, boterearen definizio bat egiteko eskatu genien.

BOTEREA GAUZATZEKO MODUAK			
Menpekoen aurkako bortxaketa eta indarkeria zuzena erabiliz	Boterea onartua da	Boterea duenaren eta menpekoen arteko hartu-eman bat dago, baina desorekatua boterea duenaren alde	Modu inkontziente batean menpekoei ezarria

BOTEREAREN JATORRIAK		
Guztiok onartzen ditugun balore, tradizio edota sinesmenen ondorio da	«Guztion hoberako» izango dela pentsatzea	Pertsona horrek liderra edo buruzagia izateko gaitasun eta karisma gehiago dauka

Taulak: Galdetegiko bigarren galdera non ikasleek beraiekiko boterea gauzatzen duten pertsona edo erakundea sailkatu behar duten botere mota zehazteko.

Behin boterea kontzeptualizatuta, bigarren atalean ikasleek boterearen eta Erdi Aroko monarkiaren arteko lotura egitea bilatzen dugu. Horretarako, sei galdera prestatu ditugu. Atal honetako lehenengo galderan ikasleek zerrendatu behar dituzte Erdi Aroko zein pertsona, kolektibo edo erakunde boteredun bezala kontsideratzen dituzten. Hau da, erregeaz gain, haien arabera, Erdi Aroan nork zeukan boterea aipa dezatela eskatzen dugu. Hurrengo bi galderetan erregearen boterearen nolokotasunak zehazteko taula bana bete behar zituzten: Lehenengoa, galdetegiko bigarren galderaren moduko taula bat, baina oraingoan Erdi Aroko erregetzari aplikatuta; bigarren galderan ideologiak, politikak eta ekonomiak erregearen boterea gauzatu, indartu edota justifikatzera begira beraien ustez egiten zituzten ekarpenak zehaztu behar zituzten.

7. galdera Erdi Aroan zeharreko erregeen boterearen hazkundearen azalpen kausari buruzko galdera itxia da. Grupo Valladolideko ikerlarien (1994) ereduari jarraituz, taula batean prozesu historiko hori azal dezaketen faktore batzuk zerrendatu ditugu (gertakari koiunturalak eta prozesu luzeak, historia ekonomikoari eta sozialari buruzkoak...). Horrela ikasleen egitekoa da faktore horiek izandako garrantzimitaila 0tik (inolako garrantzirik ez) 5era (garrantzi erabakigarria) zehaztea. 8. galdera irudi jakin batzuen azterketa da. Lau irudi dira, hiru Erdi Aroko erregetzarekin lotuta (omenaldia, gorteetako bilera bat eta Karlos Handiaren koroatzea) eta beste bat gaur egungo Espainiar Estatuko monarkiarekin lotuta (Felipe VIa Espainiako errege aldarrikatu zuten egunekoak) (ikus 1. irudiak). F. Grauk (2014) bere ikerketan planteatzen duen ereduari jarraituz, ikasleek taula bana bete behar dute irudi bakoitzarekiko bertan agertzen den ekintzaren garaia, lekua, parte hartzen duten pertsonaiak, ekintza bera eta botere- ikurrak identifikatzen saiatzeko. Horri gehitu diegu irudietan antzematen dituzten botere ikurrak adierazi behar izatea. Amaitzeko, azkeneko galderan Erdi Aroko erregetzaren eta gaur egungo Espainiar Estatuko erregetzaren arteko konparaketa bat testu txiki batean egiteko eskatu diegu. Ariketa honek aukera ematen digu J. Pagés (1997b) eta A. Santistebanek (2005, 2007) definitzen duten denbora historikoaren kontzeptu garrantzitsu bat ikasleen testuetan aztertzeko: aldaketak eta jarraikortasunak.

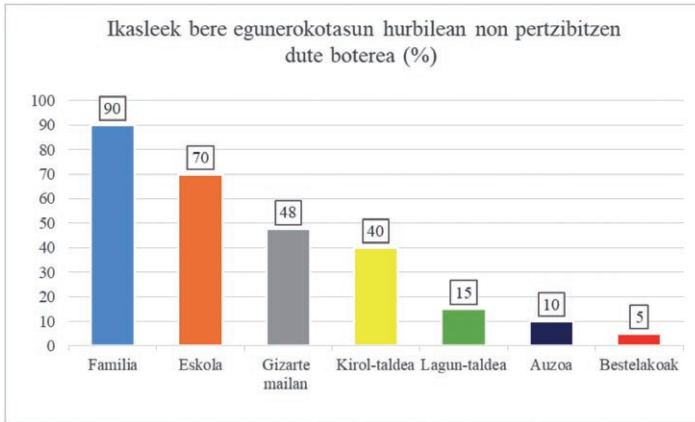
Emaitzen analisisia

Lorturiko emaitzen aurkezpena gauzatzeko galdetegiaren atalei jarraituko diogu:

I. Boterearen pertzepzioa ikasleen eguneroko bizitzan

Lehendabiziko ariketan ikasle ia guztiek (% 90) adierazi dute beraien egunerokotasunean boterea familiaren esparruan somatzen dutela. Horren ostean, eskola da ikasleek gehien markatu duten aukera (% 70) eta, ondoren, orokorrean gizarte mailan (% 47,5) eta kirol-taldean (% 40). Kontutan izan nahi adina aukera markatu ahal zituztela (*ikus 2. grafikoa*). Aukera ezberdinen artean botere-esparrutzat zein hartzen dituzten markatzeaz gain, zergatia azaltzeko ere eskatu genien. Horrekin

batera, bigarren galderak informazioa eskaintzen digu botereduntzat hartu dituzten botere-esparru horietako bakoitzari aitortzen dizkioten ezaugarriez jakiteko.



2. grafikoa: Lehenengo ariketaren emaitzak: zerrendatzen diren aukeren artean ikasleen zein ehunekok aukeratu duen aukera bakoitza.

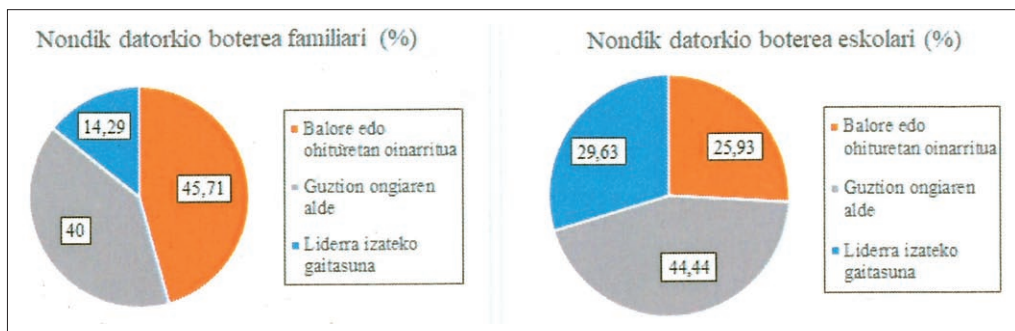
Familiak haiengan duen boterea azaltzerakoan gurasoek hitz egiten dute guztiek. Hauek botereduntzat hartzen dituzte mugak jartzen eta zer egin dezaketen eta zer ez esaten dietelako. Hau da, gurasoek agindu eta beraien arauak jarraitu behar dituzte (errepikatzen den adibidea etxera bueltatzeko ordua da). Are gehiago, botere hori adin txikikoak izatearekin lotzen dute. Hala ere, gurasoen boterea hein handi baten onartzen eta are baloratzen dute, haiek bizitzan esperientzia handiagoa dutelako edo seme-alaben ongiaren alde aritzen direla onartzen dutelako.

«gurasoek nigan boterea dute haiek baldintzatzen dutelako zer egin dezakedan eta zer ez» (20. ikaslea).

«familiak boterea dauka, baina botere hori erabiltzen dute gure onurarako, orduan be-raiek gehiago ezagutzen gaituztenez badakite botere hori erabiltzen» (12. ikaslea).

Eskolari dagokionez, irakasleak ikasleak agintzen dutela eta bertako autoritateak direla adierazten dute, ikasleei zer egin behar duten agintzen baitiete (adibidez, etxeko lanak bidaltzea). Gainera, maiz aipatzen dute irakasleak eskaturikoa ez egi-teak ekar ditzakeen ondorioa negatiboak. Askok lotzen dute botere hori bigarren hezkuntzaren derrigorrezkotasunarekin. Eskolak botere hori nola gauzatzen duen zehazterakoan botere onartutzat jotzen dute. Hala ere, familiako botea ez bezala, botere hori nagusiki guztien ongiaren aldeko adostasun batetik eratorri behar da, adostasun hori bilatzen ez duenean irakaslearen boterean desfaseak suertatu ahal direlako (*ikus 3. grafikoa*).

«eskolak edo irakasleek botere asko daukate, baina beraiei boterea burura igotzen zaie eta daukatena baino gehiago erabiltzen dute. Gainera, batzuetan botere hori erabiltzen dutenean uste dute ongi erabili dutela, baina batzuetan ez» (12. ikaslea).

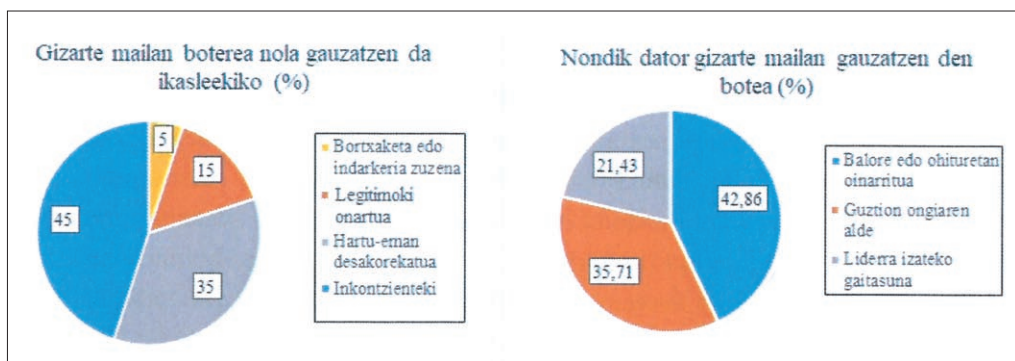


3. grafikoa: Familiaren eta eskolaren boterearen ezaugarriak ikasleen arabera.

Gizarte mailan gauzatzen den botereari buruz mintzatzerakoan bi modutan egiten dute: alde batetik, gizarteak duen boterea erakunde edo pertsona zehatz batzuekin lotuz; bestetik, gizartearen baloreek, ohiturek eta sinismenek duten boterea azpimarratuz. Lehenengoari dagokionez, Estatuak, gobernuak edo haren ordezkariak (presidentea, polizia...) gizartearen gaineko boterea gauzatzen dutela adierazten dute. Azpimarragarriak dira ere aberats/boteredun eta pobre/menperatu dikotomiari egiten dizkieten aipamenak. Bigarren erantzun moten artean, interesgarriak dira gizartearen baitan finkaturiko balore edo ideien eragina azpimarratzen duten erantzunak. Ikasleek, zentzu honetan, gizarteak pentsamoldean (adibidez, aurriritzietan), jokaeran zein orokorrean gure bizimoduan eragin zuzena duela adierazten dute. Izan ere, ikasleen gehiengoak (% 45) gizarte-mailan boterea haiekiko modu inkontziente batean gauzatzen dela azpimarratzen dute (*ikus 4. grafikoa*).

«gehienetan gauza asko inposatu egiten dizkigutelako nahiz eta gu ez ohartu» (11. ikaslea).

«denok betebeharrak ditugu gizartearekiko eta gizarteak eskaini digun bizitzeko modua jarraitu behar dugu. Askotan ez dugu guk nahi dugun bezala bizitzeko aukera» (40. ikaslea).



4. grafikoa: Gizarte mailan gauzatzen den boterearen ezaugarriak ikasleen arabera

Gainerako kategoriak gutxiago markatu dituzte eta azalpenetan presentzia txikiago daukate. Hala ere, zenbait erantzunekin lorturiko datu batzuk aipagarriak dira. Kirol-taldean gauzatzen den botereari buruz hitz egin dutenek, esaterako, entrenatzailearen figura azpimarratu dute. Gehienek botere hori onartutzat jotzen dute, guztion ongiaren aldekoa delako edota boteredunak liderra izateko ezaugarri bereziak dituelako (indartsuena, azkarrena, kirol horretaz gehien dakiena...). Lagun-taldeari dagokionez, oso adierazgarria da bakarrik ikerketan parte hartu duten ikasleen %15ak kategoria hori botere esparrutzat hartu izana. Halaber, aukera hori markatu dutenek ez dute lagun-taldearen botereaz hitz egiten aurreko kategorietan bezala, baizik eta modu askoz ere positiboago batean. Hots, lagun-taldean botere duten pertsonak badaudela onartzen duten arren, botere hori elkar laguntzeko gauzatzen dutela adierazten dute. Datuok nabarmengarriak iruditu zaizkigu batez ere nerabeen lagun-taldeetan rola eta entzutetsua eta onartua izateko kezka nabariak baitira.

«kasu honetan harremana botere-berdintasunezkoa da, baina izan daiteke egoera jakin batean lagun batek zuregan boterea gauzatzea. Beti ere modu onean, laguntzeko moduan» (4. ikaslea).

Ondoren, lehendabiziko atala borobiltzeko, ikasleek egindako botereari buruzko definizioak aztertuko ditugu. Irakurketa anitzak onartzen dituzten erantzunak jaso ditugun heinean, erantzunetan komunak diren boterearen elementuak bilatu eta horren araberrako tipologia ezberdin batzuk zehaztu ditugu:

• *Boterea eragina eta aginte bezala*

Kasu gehienetan ikasleek boterea besteengan eragina izatearekin lotzen dute. Zentzu honetan boterea edukitzea boteredunaren eraginaren edota esanen menpe egotea izango litzateke. Beraz, boterea pertsona baten bizitzan eragitea izango litzateke, egin dezakeena baldintzatuz edo zuzenean zer egin behar duen eta zer ez aginduz. Eragin hori kasu batzuetan positiboa zein negatiboa izan daitekeela ere zehazten dute. Horrela, kasu batzuetan boterearen jatorria ez dute pertsonekin edo taldeekin lotzen, baizik eta gizartean onarturiko balore edo egoera zehatzek haiengan gauzatzen duten eraginarekin. Ondorioz, esan genezake multzo honetan sartzen direla boterearen izaera determinista azpimarratzen duten azalpenak.

«jaiotzen garenetik gure gainean dagoen oztopoa da. Zuk ez duzu zure geroaldia erabakitzen edo beti esaten dizute zer den ona eta zer txarra. Beti izaten duzu zure bidea markatzen dizun pertsona edo egoerak» (38. ikaslea).

«norbaitek zure pertsonari eragiten duenean psikologikoki edo fisikoki, negatiboki ala positiboki» (13. ikaslea).

• *Boterea ezberdintasunaren adierazle bezala*

Multzo honetan sartu ditugu boterea pertsonen edo taldeen arteko ezberdintasunarekin lotzen duten definizioak. Hau da, boterea berdintasun falta suposatuko

luke eta, hortaz, bertikaltasunaren adierazle izango litzateke. Ezberdintasun hori eman daiteke boteredunek besteek ez dituzten eskubide zein pribilegioak dituztelako edo menperatuei askatasuna mugatu edo kentzen diotelako. Botera edukitzea besteen gain egotea suposatzen du, menperatuek boteredunaren esanei men egin behar dioten heinean.

«boterea azken finean besteekiko duzun ezberdintasuna da. Boterea baduzu besteen gainean zaudela esan nahi du eta ez dio inporta batzuetan arrazoia ez baduzu zure esanak gauzatuko direlako berdin» (19. ikaslea).

«pertsona batek edo multzo batek beste pertsonengan duen pribilegio modukoa, boterea erabiltzean besteek jasan behar edo egin behar dute pertsona 'pribilegiatuak' eskatutakoa» (7. ikaslea).

• *Boterea arauak eta mugak ezartzearekin lotua*

Hirugarren mota hau zehazteko kontutan hartu ditugu boterea modu formalago batean arauak edo mugak ezartzean datzala adierazten duten azalpenak. Zentzu honetan boterea besteek arauak edo legeak jartzea zein horiek betearaztea izango litzateke. Multzo honetan sartzen ditugu ere boterea erabakiak hartzearekin lotzen dituzten definizioak.

«nire ustez boterea izatea arauak ezartzea eta betearaztea da, baita erabakiak hartzea» (1. ikaslea).

«Pertsona batek arrazoi ezberdinengatik (onak, txarrak, justuak, injustuak...) beste pertsona bati ezarritako mugak/legeak/arauak. Onartzen baditu edo ez ondorio ezberdinak egongo dira (onak, txarrak...)» (34. ikaslea).

• *Boterearen beste aspektu batzuk aipatzen dituzten definizioak*

Azken multzo honetan sartzen ditugu maiztasun askoz txikiagoarekin aipatzen diren boterearen beste ezaugarriak zehazten dituzten definizioak. Batik bat, bi aipa ditzazkegu: alde batetik, boterea beste pertsonetikiko ardura gehiago edukitzearekin harremana duela zehazten dutenak eta, bestetik, boterea aberastasuna izatearekin lotzen dutenak (botere ekonomikoa).

«besteengan erresponzabilitate gehiago duena» (8. ikaslea).

«pertsona edo erakunde batek ondasun gehiago dituenen» (23. ikaslea).

Dena den, definizio guztietan komuna den ezaugarri bat boteredunen eta boterea sufritzen duten taldeen arteko dikotomia da. Hau da, boterearen definizioan boterea dutenen eta ez dutenen arteko harreman bertikala azpimarratzen dute.

II. Boterea pertzepzioa Erdi Aroko Monarkian

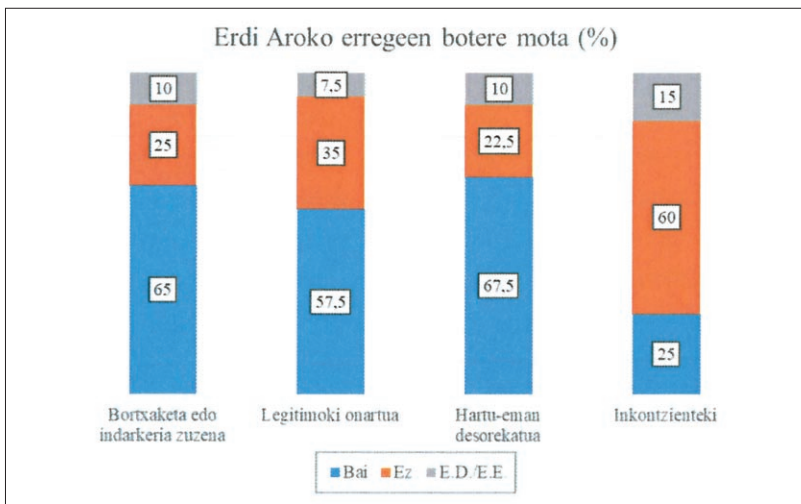
Atal honetan eduki historikoak sartzen ditugu garai eta erakunde historiko jakin batean boterearen kontzeptua ikasleek nola aplikatzen duten aztertzeke. Horrek ahalbidetzen digu ikasleak maila historikoan eta sozialean botereaz nola mintzatzen diren aztertzea.

Atal honetako lehendabiziko galderan ikasleei eskatu genien beraien ustez Erdi Aroan boterea nork zeukan aipatzeko. Galderari erantzuteko modu ezberdinak antzeman ditugu. Ikasle gehienek Erdi Aroan boterea zuten pertsona edo erakunde bat edo bi aipatzen dituzte eta beste batzuk hiru edo lau. Beste ikasle batzuk, berriz, piramide sozialaren eskema buruan izanda, gizarte feudalaren maila eta estamentu ezberdinak hierarkizatzen saiatu dira: piramidearen goiko aldean zegoen erregea-rengandik oinarrian aurkitzen ziren nekazalgo edo herri apalera arte. Beraz, puntatik oinarriko eskema bertikal batean boterearen eta maila sozialen arteko lotura egin dute. Batzuk ere beraien erantzuna justifikatu dute.

«Erregea, nobleak eta goi mailako kleroak zeukaten boterea Erdi Aroan ez zutelako lan egin behar eta ez ziren janariaz kezkatu behar; nekazarien kosta bizi ziren» (19. ikaslea).

«Erregeak eta haren familia edo ezagunak beti herri apalaren gainetik egon dira. Noblezia, dirua eta errekurso gehiago izateagatik. Eliza, erlijioa oso garrantzitsua zelako eta kleroa ziren gehien zekitena gai horretaz» (38. ikaslea).

Bosgarren galderan aurretik erabilitako botera sailkatzeko eredua Erdi Aroko erregetzari aplikatu behar zuten. Hau da, C. Albacete, C. Cárdenas eta I. Delgadok (1999) zehazten dituzten boterea adierazteko moduen artean Erdi Aroko erregeei zein aplikatzen duten eta zein ez zehaztu behar zuten eta zergatik (*ikus 5. grafikoa*). Azter ditzagun hurrenez hurren botere mota baten edo beste baten alde egiterakoan emandako erantzunak.



5. grafikoa: Bosgarren ariketaren erantzunak

Hasteko, ikasleek nahiko adostasun argia erakusten dute Erdi Aroko erregeek boterea bortzaketa eta indarkeria zuzenaren bitartez gauzatzen zutela adieraztean

(% 65). Justifikazioetan antzematen den Erdi Aroko erregeari buruzko irudia errege zapaltzaile eta absolutu batena da: erregeak nahi zuena egiten zuen eta bera bezala pentsatzen ez zutenak jazartzen zituen. Beldurra eta indarkeriaz baliatzen zen bere boterea ezartzeko eta herri apalak obedientzia zor zion.

«erregeek nahi zutena egiten zuten eta ez zitzairen herriaren ongizatea kaltetzea inporta» (40. ikaslea).

«hark nahi zuena egin zezakeen herritarrekin. Adibidez lurak ematera behartu, haiek diru kantitatea erregeari ematea...» (4. ikaslea).

Ikasleen erdiak baino gehiago (% 57.5) bat dator erregearen boterea Erdi Aroan legitimotasunez onartua zegoela baieztatzean. Izan ere, erregearen boterea tradizioz onarturik zegoela adierazten dute, betidanik existitzen zen gauza bezala. Gainera, boterea gobernatzea zegoen familia jakin baten baitan oinordekotzaz transmititzen zen. Hala ere, kasu batzuetan erlijioak zuen pisu handia kontutan hartuta, justifikazio erlijiosoaren garrantzia azpimarratzen dute erregearen boterearen legitimotasuna onartzera begira. Hala ere, ikasle batzuen arabera, herri apalak, jazarpenaren beldur, halabeharrez onartu behar zuen erregearen boterea. Argudio hori bera erabili dute ezezkoa eman duten ikasle askok, herriari indarrez inposaturiko boterea zenez gero, ez zen zerbait onartua.

«erregeak beti egon direnez, inork ez zuen horretaz galdetzen eta ez zuten inola pentsatzen errege bat ez egotea» (14. ikaslea).

Ikasleen gehiengoak (% 67,5) Erdi Aroko erregearen boterea hartu-eman desorekatuaren bidez gauzatzen zela baieztatzen du kasu honetan ere. Ezezko erantzuna eman dutenen arabera, berriz, ez zegoen inolako trukerik erregearen boterea absolutua baitzen eta nahi zuena egiten zuelako. Hala ere, hartu-eman desorekatu bat existitzen zela uste dutenek adierazten dute herri apalak errege edo nobleengandik lurak jasotzen zituen arren, gehiengoa pribilegiadunei eman behar zien zergen bidez. Herri apalaren edo nekazalgoaren egoera kaxkarrean ikusten dute desoreka hori, hau da, erregearen eta maila sozial ez-pribilegiatuen arteko aldean (berriz ere piramide bidezko azalpena eta boterea dutenen eta ez dutenen arteko binomioa).

«Erdi Aroaren kasuan desoreka handi zegoen, ez-pribilegiatuak erregearentzat lan egiten zuten eta erregeak haiei gutxi ematen zien» (17. ikaslea).

Gure ereduaren azken botere motari buruz ikasleen gehiengoak (% 60) adostasunez adierazten du erregearen boterea ez zela modu inkontziente batean gauzatzen, baizik eta guztiak ziren erregearen boterearekiko kontziente.

Erregearen boterearekin jarraituz, seigarren galderan Erdi Aroko erregearen boterearen oinarriaz galdetzen genien ikasleei: ideologikoak, ekonomikoak eta politikoak. Oinarri ideologikoekin hasiz, ikasle ugari azpimarratu dute erlijio katolikoaren bitartez erregearen boterea justifikatzen zela Jainkoaren eta erregearen arteko lotura aurkeztuz, bereziki. Lotura hori ikasleek bi moduz azaltzen dute: edo erregeak bere burua Jainkoak aukeratua bezala aurkezten zuelako edota herriak hori

uste zuelako, edo erregea bera jainkotzat hartzen zutelako. Ikasle batzuk adierazten dute erregeak bere sinismenak bere erreinuan inposatzen zituela. Batzuk ohituren garrantzia azpimarratzen dute, hau da, erregearen figura betidanik existitu zelako, herri apalak botere hori onartzen zuten.

«erregeak jainkoak bezalakoa ziren, horregatik herriak obedientzia itsua gauzatzen zuten» (40. ikaslea).

«herritar askok uste zuten erregea Jainkoak hautatutako zela» (10. ikaslea).

Ekonomiaren ikuspuntutik, ikasleen gehiengoaren arabera, erregea boteretsua zen aberatsa zelakoa. Bere aberastasunak nondik etortzen zitzaizkion zehazterakoan, bereziki zergak eta heredentzian jasotakoa aipatzen dute. Hau da, aberastasuna dirua edo urrea izatearekin lotzen dute eta oso gutxi dira lurrak, jaurgoak edo eskubideak izatea aipatzen dituztenak. Beste batzuen ustez, erregeak ekonomia kontrolatzen zuelako zuen boterea edota herriak uste zuela erregeak ekonomia haien hoberako gidatzen zuela.

«erregeak oso aberatsak zirenez edozer gauza egiteko gai ziren, azkenean, diruak ematen zien botere guztia» (40. ikaslea).

«ekonomia gidatzen zuen eta horrek boterea lortzea eragiten zuen» (17. ikaslea).

Azkenik, erregearen boterearen oinarri politikoei dagokionez, ikasleek azpimarratu dute erregeak botere guztiak zituenez hark agintzen zuena egiten zela. Hori dela eta, zentzua dauka ikasleentzat politika, gaur egun ulertzen dugun moduan, existitzen ez zela esatea, erregeak ez baitzuen aurkari politikorik edo bere boterea mugatzen zuenik. Ikasleek Erdi Aroko erregeez daukaten irudi hori antzekotasunak ditu hein handi batean Antzinako Erregimeneko errege absolutistekin. Kasu gutxi batzuetan aipatzen da erregearen papera nazioarteko harremanak ezartzekoan (ezkontzak, merkataritza harremanak...) edo konkista gerretan.

«ez zegoen politikaririk. Beno, bai zegoen, baina erregearen politika. Erregek ziona ez zen zalantzan jartzen» (19. ikaslea).

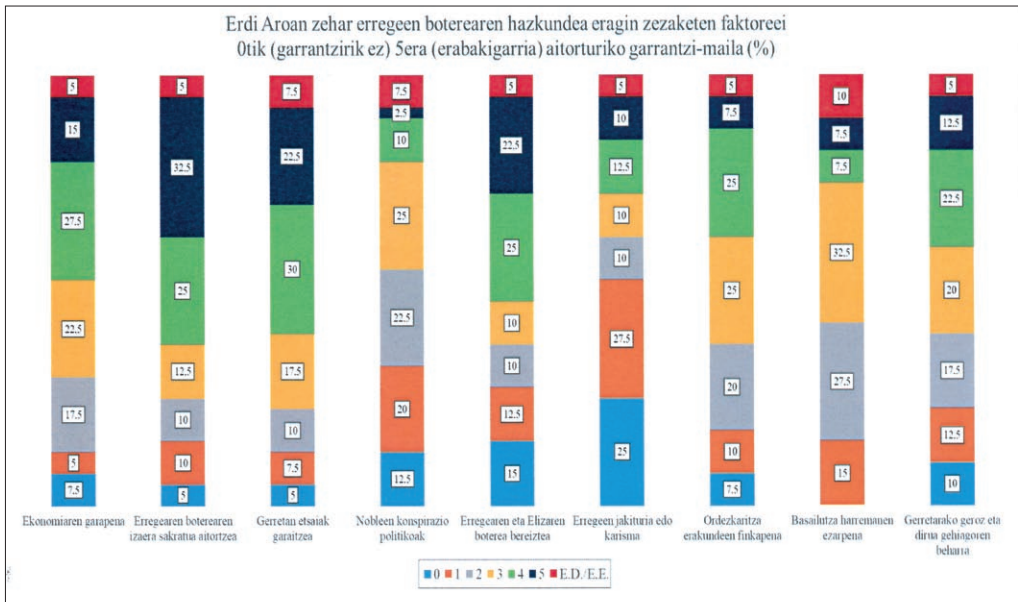
«herrialdea handitzeko eta konkistak egiteko behar zuten erregea, baita beste herrialdeekin harreman komertzialak izateko» (14. ikaslea).

Dena den, aniztasuna izan da seigarren ariketa honen ezaugarri nagusia eta ezin daiteke esan joera orokorrak edo ikasleen ikuspuntuaren arteko erabateko adostasunik antzeman denik. Hala ere, haien azalpenetan gutxitan jatorria aipatzen edo azalpen kausalak bilatzen dituzte. Aipagarria da ere jarduera honek modu oso adierazgarrian erakusten duela nola baldintzatzen duen ikasleen orainaldikotasunak historiari buruzko azalpenak emateko gaitasuna, orainalditik hurbiltzen baitira iraganaren azterketara (Grupo Valladolid, 1994: 207-208).

Zazpigarren ariketan prozesu historiko luze baten kausalitatea zehazterakoan eragina izan dezaketen faktore ezberdinei ikasleek aitorturiko garrantzia aztertu nahi genuen, kasu honetan Erdi Aroan zeharreko erregetzaren bilakaera Estatu mo-

dernoen sorrera arte. Zerrendatzen ziren faktore ezberdinen garrantzia 0tik 5era zehaztu behar zuten. Horren arabera, garrantzi-maila ezberdinak bereizi ditugu: garrantzi txikia (0 eta 1), ertaina (2 eta 3) eta handia (4 eta 5).

Nahiz eta ariketa honetan erantzunetan aniztasuna nagusi izan den, hainbat joera azpimarra ditzakegu. Orokorren izaera estrukturaleko prozesu kultural, sozial eta ekonomikoei garrantzi ertain-altua aitortzen diote. Adibidez, XIII. mendetik aurrera laikotasunaren zabalpenarekin batera eman zen erregearen eta Elizaren boterearen arteko bereizketari garrantzi handia aitortzen diote (erantzunen ia erdiak 4 eta 5ko garrantzi-maila daukate). Edota erregearen inguruko basailutza-harremenen zabalpenari garrantzi ertaina eman diote (erantzunen gehiengoa 2 eta 3ko garrantzi-mailan aurkitzen dira). Izaera koiunturalagoko gertakari eta fenomeno politikoak, berriz, nahiko erabakigarriak izan zirela pentsatzen dute. Esaterako, gertean erregeek beraien etsaiak garaitzeak garrantzi handia izan omen zuen, erantzunen ia erdia 4 eta 5ko garrantzi-mailan kokatzen baitira. Haatik, erregeen jakituria edo karisma bezalako faktore pertsonalistak ez ziren erabakigarriak izan haien ustez. Hortaz, faktore ekonomiko, kultural eta sozialen garrantzia onartzen badute ere, historia politikoaren nagusitasuna antzeman daiteke (*ikus 5. grafikoa*).



5.grafikoa: 7. ariketaren erantzunak

Zortzigarren ariketa irudien azterketari dagokiona da (*ikus 1. irudiak*). Ikasleei irudiko ekintza gertatzen den lekua, garai, pertsonaiak, ekintza bera eta botere-sinboloak identifikatzeko eskatzen genien. Erdi Aroko irudien azterketari buruz esan

dezakegu ikasleek ez dutela orokorrean arazorik izan erregea identifikatzeko zein harekin batera agertzen diren nobleziaren eta kleroaren kideak. Gehien-gehiengoa irudien ekintza gutxi gora behera zuzen identifikatzeko gai izan da ere. Horrela, boterearen ikurrak zehazterakoan guztiek, behin bada ere, erregearen koroa edo tronua aipatu dute eta beste batzuk, haratago joan eta, erregea gainerako kideekiko goiko posizioan dagoela adierazi dute adibidez. Hirugarren irudiarekin izan dute ikasleek arazo handienak, askok ez baitute koroazioaren ekintza, ezta koroa bera botere-ikur bezala, identifikatu.

Laugarren irudia gaur egungoa denez ikasleek ez dituzte arazo handirik izan Espainiako erregea, bere familia eta politikariak parlamentuan identifikatzeko. Arazo gehiago izan dituzte ekintza identifikatzeko, ikasleen erdiak errege berria koroatzen ari dutela esan duten arren, beste erdiak parlamentuan politikaz eztabaidatzen, erregea agurtzen edo diskurtso bat ematen ari duela esan baitute. Botere-ikurrak identifikatzerakoan erantzunak era guztietakoak izan dira: koroa, jantziak, espainiar bandera edota erregea balkoian gainerako guztien gainean egotea.



1. irudia



3. irudia



2. irudia



4. irudia

Irudiak: Galdetegian ikasleek aztertutako irudiak

Azkenik, irudi bakoitza bere garaian kokatzerakoan, ikasle gehienek zuzenean lehen hiru irudiak Erdi Aroarekin eta azkena gaur egungo munduarekin lotu dute. Beste batzuk, berriz, Erdi Aroko zein momentuan gertatzen den zehazten saiatu eta garai honi dagokion kronologia ematerakoan huts egin dute.

Galdetegiarekin amaitzeko, azkeneko ariketan ikasleei eskatu genien Erdi Aroko erregeen eta gaur egungo estatu espainiarreko erregeen arteko alderaketa egiteko haien kritikotasuna aztertzeko helburuarekin. Diskurtsoak aztertuta hiru tipologia mota bereiz ditzakegu A. Santistebanek (2007) magisteritzako ikasleen denbora historikoaren inguruko irudikapen sozialak aztertzeko proposaturiko sailkapenetik abiatuta:

Lehen mota

Multzo honetan sartu ditugu Erdi Aroko eta gaur egungo erregetzaren arteko konparaketak egiten saiatu diren azalpenak. Erdi Aroko erregeen boterearen bereizgarrien inguruko ideia argi bat dute eta egungo monarkia parlamentarioarekin alderatzen dituzte funtzioen, eraginaren, boterearen oinarrien edo jarraikortasunaren inguruko azalpenak ematen. Horrela, bilakaera historikoa kontutan hartuz, sistema demokratiko batean erregearen figuraren existentziaren inguruko hausnarketa egiten dute. Antzematen ditugu lehendabiziko jarrera kritiko sendoak, ez baitira mugatzen balorapen hutsak ematera, baizik eta jarraikortasun eta aldaketak kontutan harturik monarkiaren inguruko beraien iritzi osatua ematen dute. Kausalitatea antzematen da haien azalpenetan eta alternatibak ere proposatzen dituzte (ikus 2. irudia).

Erdi aroko erregeak teorikoki aberriaren ongizatearen alde egiten zuten eta erabakiak soilik haien esku egoten ziren. Gaur egun ordea, erregeen gure kosta bizi da eta ez du ezer egiten; erakunde Politikoak, batak ere indarrean daudenak, sostengatzen dute gaur egun Espainian jarraitzen duen Monarkia. Une batean, espainiar (erdi aroko) erregeak ahuldadea galdu zuten noblezi eskainitako boterearen ondorioz, eta hor ikusten da momentu horretan erregeak une oro ezin zuela egin nahi zena. Gaur egun ordea kontrako egoera gertatzen dela esan daiteke; erregeak gaur egun goizki egiten ditu eta ez ditu herriaren onurarako ekintzarik sustatzen, eta elkaritu ordez, espainiar erakunde politiko garrantzitsuenak haren ekintzak txalotzen dituzte. Irudi, soilik monarkiaren defentsa hutsagarria. Benetan oso Penagarria iruditzen bait espainiar errege bat edukitzeak, herriaren onura ez badakar.

Irudia: Lehen motako azalpenen adibide bat.

Bigarren mota

Bigarren multzoan barneratu ditugu bi garaien arteko lotura eta konparaketa azalekoagoak eta ez hain sakonak erakusten dituzten azalpenak. Bi garaietako

erregetzaren arteko ezberdintasun nagusia boterean datzala azaltzen dute, baina ez dute beste aspektuetan asko sakontzen. Erdi Aroko erregetzaren inguruko ideia bat daukate eta ideia horretatik abiatzen dira gaur egungo erregetzarekin konparatzeko. Jarraikortasunak eta aldaketak kontutan hartzen dituzte, baina zenbaitetan balorazio sinpleak eginez. Hala ere, gaur egungo monarkiaren inguruko iritzi kritiko daukate (*ikus 3. irudia*).

Erdi Aroko erregeak: Botere guztia zeukaten eta ez zuten inor zer egin behar zuten esaten, lur guztiak bereak ziren eta berak banatzen zituen eta bukatzeko influentzia handia zeukan, ez zen estatuan ezer egitea berak nahi ez bazuen.

Gaur egungo erregeak: Ia ez daukate boteririk, kultura mantentzeko daude batez ere, ez dute erabakirik hartzen ez legerik onartzen, bakarrik figuratxo bat dira. Ez daukate influentziarik.

Irudia: Bigarren motako azalpenen adibide bat.

Hirugarren mota

Bi garaien arteko azaleko alderaketak egiten dituzten azalpenak jartzen ditugu talde honetan. Ez daukate Erdi Aroko monarkiaren inguruko ideia argirik eta zailtasunak aurkezten dituzte gaur egungo erregetzarekin alderaketak egiteko. Garai batetik bestera boterean aldaketak eman direla aipatzen badute ere, ez dute zehazten zertan datzaten aldaketa horiek edo zein zentzutan eman diren. Beraz, arazoak dituzte aldaketak eta jarraikortasunak zehazteko. Gainera, ez dute monarkiaren inguruko iritzi osaturik eta argudiorik gabeko balorazio sinpleak ematera mugatzen dira.

Dena den, orokorrean esan dezakegu, kritikotasun handiz hitz egiten dutela gaur egungo monarkiaz zein sistema demokratikoaz eta azalpen kausalak eta diskurtso arrazoituak egiten dituzte, nahiz eta konplexutasun-maila ezberdinarekin.

Ondorioak eta iradokizunak

Ez da erraza halako ikerketa batetik ondorio orokor batzuk ateratzea, besteak beste, jasotako datuak irakurketa anitzak izan ditzaketelako. Gainera, laginaren izaera mugatua kontutan hartu behar da datuak beste errealitateetara orokortzera begira.

Datuek argi erakusten dute ikasleek botereaz mintzatzerakoan planoaren arabe-ra modu ezberdin batean egiten dutela. Hots, egunerokotasuneko eta esperientzia pertsonal gertuko esparruetan ikasleek botereari buruzko ideia eratu eta osatu bat erakusten dute. Familiaz eta eskolaz hitz egiten dutenean sakontasun eta kritikota-

sun handiarekin hitz egiten dute. Hausnarketa maila pertsonaletik atera eta maila sozialera eta, bereziki, historikora eramaten denean, berriz, asko aldatzen da botereaz mintzatzeko duten modua.

Alde batetik, ikasleen gehiengoak familia eta eskola botere esparrutzat hartzen dituzte. Ikasleek familian gurasoen boterea pertzibitzen dute, baina botere onartua da. Eskolaren kasuan aipagarria da hau botere esparrutzat hartzea, ez baitute eskola elkarbizitzarako harreman-esparrutzat hartzen. Pentsa dezakegu gazteek egin dezaketena baldintzatzen dutenez, botere-esparrutzat hartzen dituztela eta oso kritikoak dira haiekin.

Maila sozialean hitz egiterakoan, berriz, gizartea haiengandik kanpo dagoen zerbait bezala erakusten dute. Gizarte mailan gauzatzen den botereaz modu abstraktuan mintzaten dira eta aurreko kritikotasuna galtzen da. Hots, pertenezia falta somatzen da beraien erantzunetan. Honakoa bereziki ikus dezakegu ikasleek botereari buruz egindako definizioetan. Izan ere, ikasleen gehiengoak gizartea boterea somatzen duten esparrutzat hartzen duten arren, gero hori azaltzerakoan oso erreferentzia gutxi egiten diete elementu sozialei. Hau guztia beraien azalpenetan aztertu ditugun hainbat elementutan antzeman dezakegu:

Partaidetza sentimendu eskasa: Azalpenak plano sozialera eramaten direnean ez dute botereaz hitz egiten talde baten barnean dagoen pertsona baten ikuspuntutik. Gizartea eta ezarritako baloreak gure ekintzak gidatzen eta baldintzatzen dituzten mugatzaileak dira haientzat, zalantzan jartzen ez eta halabeharrez onartu behar direnak. Horrek iradokitzen duen gizartearen ikuspuntua guztiz neutroa da gizartea ez baita ikusten guztion artean eraikitzen eta eraldatzen dugun zerbait bezala.

Ez da boterearen jatorririk aipatzen: Gertuko egoeretan boterea ikusten dute eta beraien jatorria identifikatzen dute, baina arazoa sortzen da azalpenean maila sozial eta historikoa barneratzen dutenean (intenzionalitatea antzemateko arazoak).

Boterea binomio bezala aurkezten dute: Boterea ulertzeko modua boteredun edo pribilegiadunen eta menpeko edo pribilegio gabeen arteko aurkaritza bidezkoa da, Erdi Aroko gizarteaz hitz egiten dutenean modu argian ikusten dena. Sinplifikazioz beteriko azalpenak dira arazoak sortzen dituztenak multikausalitateaz jabetzeko zein erlatibismoa kontutan hartzeko.

Hori dela eta, plano sozial eta historikoan boterearen azalpena boteredunak goiko aldean eta menpekoak behean kokatzen dituen eskema bertikaleko azalpeneredu batera mugatzen da. Horrek botere-harreman bertikaletara mugatzen den piramide bidezko gizartearen azalpenarekin bat egingo luke. Honakoa distortsio sozialerako elementua baino ez da, errealitate soziala asko sinplifikatzen baitu gizarte-talde bakoitzaren barneko aniztasuna ukatuz zein gizarte-harremanak goitik-beherako norabide batera mugatuz. Honekin ez dugu esan nahi piramide bidezko azalpenek baliagarritasun didaktikorik ez duenik, baizik eta honetan oinarrituriko

azalpenak subjektu sozialen identifikazioa eta beraien egoeraren, eta, kasu honetan, boterearen zergatiaren eta jatorriaren inguruko hausnarketa kaltetzen duela. Gainera, hori transferitu egiten da garai ezberdinetan zehar zein gaur egungo gizartearen azalpenetara ere. Horren eraginez, ikasleek historia zein gizartea aztertzeo kritikotasun falta dute.

Horretaz gain, Erdi Aroko erregetzaz hitz egitean ezaugarri absolutistak eta zapaltzaileak aitortzen dizkiete, Erdi Aroko monarkia Aro Berriko monarkia absolutistarekin nahastuz. Halakoetan prozesu historikoak azaltzeko arazoak azaleratzen dituzte zein denbora historikoa maneiatzeko zailtasunak. Azken finean, azalpen eta hausnarketa hauen atzean Erdi Aroari buruzko irudi iluna eta estereotipatua islatzen duten irudikapen sozialak aurkitzen dira ere (esaterako, errege zapaltzaile, menderatzaile eta are maltzur baten irudia). Horren atzean aurki daitezke zenbait autorek (Mugueta, 2016) aztertu duten iturri ez-formaletatik eratorritzen den Erdi Aroaren irudikapen sozial eta kolektiboki onartutakoa.

Kontutan hartu behar dugu ikerketa zabal baterako ematen duen gai jorratu dugula, ikerketa honen ezaugarriek gehiago sakontzen ahalbidetu ez gaituzten heinean. Edonola ere, etorkizunera begira interesgarria izango litzateke, ez soilik boterearen kontzeptua, baizik eta orokorrean, ikasleen irudikapen sozialetan sakondu nahi duten ikerketek, informazioa aberasteko, galdetegiaz haratago, beste tresna batzuk gaineratzea (eztabaida-taldeak, elkarrizketak...). Hala ere, boterearen kontzeptuan, ikerketa-objektu bezala, gehiago sakondu nahi izanez gero, hari buruzko azalpen-eredu epistemologiko eta didaktiko sakon bat beharrezkoa izango litzateke. Horrek aukerak emango lituzke boterearen kontzeptua lantzeko proposamen didaktikoak egiteko.

Amaitzeko, azpimarratu nahiko genuke ikerketa honek ikasleek maila sozial eta historikoan botereaz aritzeko dituzten moduetara hurbiltzeko balio izan digula. Hala, lortutako material anitzei esker aztertu ahal izan dugu ikasleak, nahiz eta oztopoak izan, gai direla diskurtso arrazoituak sortzeko. Izan ere, ikasleei orainaldiaz, kasu honetan Espainiar Estatuko monarkiaz, askatasunez beraien iritzia emateko aukera eman diegunean azalpen kausalak sortzeko eta argudioen bidez iritzi kritikoa justifikatzeko gai direla erakutsi dute. Beraz, ezkortasuna baztertu eta ikasleak multikausalitatea, kritikotasuna zein erlatibismoa garatzeko gai dira gaur egungo gizartearen inguruan hausnartzerakoan. Horregatik, azpimarratu behar dugu Gizarte Zientzien Didaktikatik badagoela zer egiterik ikasleen gaitasun horiek bultzatu eta pentsamendu historikoa garatzera begira. Azken finean, gizabanakok osatzen, erakitzen eta aldatzen dugu gizartea eta, zentzu horretan, ikasleen kritikotasuna garatzea ezinbestekoa da beraien burua gizartearen baitan subjektu aktibo eta arduratsu bezala ikus dezaten. Horretarako gure ustez ezinbestekoa da gizartearen eta bere bilakaeraren azterketa elementu egituratzaileak diren boterea bezalako kontzeptu klabeetan oinarritzea.

BIBLIOGRAFÍA

Abacete, C., Delgado, C. & Cárdenas, I. (1999): «El concepto de poder en la enseñanza de las ciencias sociales», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 47-62.

Asensio, M., Carretero, M. & Pozo, J. I. (1989): «La comprensión del tiempo histórico», en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, coords. M. Carretero, J.I. Pozo & M. Asensio, Madrid, 103-137.

Barton, K. C. (2010): «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 97-114.

Benejam, P. (1999): «La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 11-19.

— (1997a): «Las finalidades de la Educación Social», in *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, ed. P. Benejam & J. Pagès, Barcelona, 33-51.

— (1997b): «La selección y secuenciación de los contenidos sociales», en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, ed. P. Benejam & J. Pagès, Barcelona, 71-95.

Carretero, M. (2007): *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*, Buenos Aires.

Carretero, M., Pozo J. I. & Asensio, M. (1989): «Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva», en *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, coords. M. Carretero, J. I. Pozo & M. Asensio, Madrid, 13-32.

Coller, X. (2000): *Estudio de casos*, Madrid.

Dalongeville, A. (2003): «Noción y práctica de la situación-problema en historia», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.

Grau, F. (2014): *Els relats històrics a les aules de Secundaria* (Tesis doctoral), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Grupo Valladolid (1994): *La comprensión de la Historia por los adolescentes*, Valladolid.

Guibert, M. E. (1994): *Tiempo y tiempo histórico: un saber que se aprende, un saber que se enseña*, Pamplona.

Hayman, J. L. (1981): *Investigación y educación*, Barcelona.

Jodelet, D. (1986): «La representación social: fenómenos, concepto y teoría», en *Psicología social*, vol. II, ed. S. Moscovici, Barcelona, 469-494.

LACE. Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (1999): *Introducción al Estudio de Caso en Educación*, Cádiz.

Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2005): *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona.

Moscovici, S. (2000): *Social representations: explorations in social psychology*, ed. G. Duveen, Oxford.

Mugueta, I. (2016): «Las representaciones sociales de la Historia al servicio de la Didáctica en Educación Superior», *Contextos Educativos: Revista de Educación, Extra 1*, 9-30.

Pagès, J. & Oller, M. (2007): «Las representaciones sociales del Derecho, la Justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 3-19.

—(1997a): «Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales», en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, ed. P. Benejam & J. Pagès, Barcelona, 209-225.

—(1997b): «El tiempo histórico», en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, ed. P. Benejam & J. Pagès, Barcelona, 189-208.

Prats, J. (2003): «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales», *Historia & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9 (http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf. Kontsulta: 18/04/25).

—(2002): «Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 81-89.

Santisteban, A. (2007): «Una investigación sobre cómo se aprende a enseñar el tiempo histórico», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 19-29.

—(2005): *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de Mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials* (Tesis doctoral), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.

Taba, H. (1974): *Elaboración del currículo: teoría y práctica*, Buenos Aires.

Tribó, G. (1999): «Los conceptos clave en las propuestas curriculares», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 73-88.

RESUMEN

Este trabajo busca analizar desde los planteamientos del paradigma crítico el concepto de poder en el alumnado de ESO. El poder además de ser un elemento estructural de la sociedad y su evolución, es un concepto social que permite organizar desde un punto de vista multidisciplinar el aprendizaje y la enseñanza de las Ciencias Sociales. Reflexionar acerca de conceptos claves como el de poder permite analizar los fenómenos sociales de manera crítica, centrando la atención en el origen, la causalidad y la intencionalidad, entre otros. Por ello, planteamos que para formar a la futura ciudadanía en una participación social responsable es necesario acercarnos a las representaciones sociales que el alumnado ha desarrollado sobre el concepto de poder. De hecho, estas ofrecen una idea del modo en que estos conciben la sociedad y su participación en ella.

Esta investigación se ha llevado a cabo con un grupo de alumnos de 4º de ESO de un Instituto de Enseñanza Secundaria de la Cuenca de Pamplona. Se ha empleado el cuestionario para analizar la concepción y las representaciones sociales que los alumnos poseen del poder en el plano personal, social e histórico. Hemos utilizado las ideas, conocimientos y opiniones que poseen sobre la monarquía de la Edad Media como medio para profundizar en su forma de entender el poder. Además, hemos podido reflexionar sobre el tiempo histórico o las representaciones sociales que tienen sobre la Edad Media.

Palabras clave: Concepto del poder, conceptos clave, paradigma crítico, representaciones sociales.

LABURPENA

Lan honek paradigma kritikoren planteamenduetatik, boterearen kontzeptua DBHko ikasleengan aztertzea bilatzen du. Boterea gizartearen eta bere bilakaeraren elementu egituratzailea izateaz gain, Gizarte Zientzien ikaskuntza eta irakaskuntza ikuspuntu multidiziplinar batetik antolatzea ahalbidetzen duen kontzeptu soziala da. Boterea bezalako kontzeptu klabeen inguruan hausnartzeak arazo sozialen azterketa kritikoa ahalbidetzen du, esaterako, jatorria, kausalitatea edo intenzionalitatean arreta jarritz. Hori dela eta, etorkizuneko hiritarrak parte hartze sozial arduratsurako hezteko, dituzten boterearen inguruan irudikapen sozialetara hurbiltzeko beharra planteatzen dugu. Izan ere, hauek gizartea bera eta haien partaidetza ulertzen duten moduaren inguruko ideia bat erakusten dute.

Ikerketa hau Iruñerriko Bigarren Hezkuntzako Ikastetxe bateko DBH 4. mailako ikastalde batekin egin da. Galdetegi batez baliatu gara boterearen inguruan plano pertsonalean, sozialean eta historikoan hitz egitean ikasleek dituzten kontzeptzio eta irudikapen sozialak aztertzeko. Erdi Aroko monarkiaz dituzten ezagutza, uste eta ideiak bitarteko modura erabili ditugu gazteek boterearen inguruan duten ikuspegi sakontzeko. Gainera, denbora historikoa edo Erdi Aroaren inguruko irudikapen sozialen inguruan hausnartu ahal izan dugu ere.

Hitz gakoak: Boterearen kontzeptua, kontzeptu klabeak, paradigma kritikoa, irudikapen sozialak.

ABSTRACT

The aim of the following research is to analyse, from the proposals of the critic paradigm, the concept of power in students of Compulsory Secondary Education. Besides

power is an essential component to understand the society and its development, it is a social concept which allows the organization of the learning and teaching of the Social Sciences from a multidisciplinary point of view. Thinking about key concepts such as power, brings us the opportunity to analyse social phenomenon critically and putting the focus on origin, causality or intentionality. We consider the necessity of approaching to social representations of power that students develop, because in this way we will be able to educate future citizens in a responsible social participation. In fact, these social representations give us an idea of their understanding of the society and their participation in it.

This research has been done with a group of students of 4th course of Compulsory Secondary Education of a public high school from Pamplona's Basin. We created a survey in order to analyse student's notion and social representations of the power in a personal, social and historical level. We used student's ideas, knowledges and opinions about the monarchy of the Middle Ages in order to go in depth in their understanding of the concept of power. Moreover, we could think about their historical thinking and Middle Age's social representations.

Key words: Concept of power, key concepts, critic paradigm, social representations